Johann Amos Comenius und Jean Jacques Rousseau,

ihre verschiedenartige Wertung des kindlichen Lebens.

(Eine pädagogisch-philosophische Untersuchung.)

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der hohen philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt von

Edwin Kaumann
aus Berlin.

Tag der mündlichen Prüfung: 22. Juni 1909.

Borna-Leipzig
Buchdruckerei Robert Noske
1909.

225

Seinem lieben Vater

für so manche treue Hilfe

aus

voller Dankbarkeit.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Einleitung: Johann Amos Comenius und Jean Jacques Rousseau in ihrer epochemachenden Bedeutung für das Unterrichtswesen 1

Erster Abschnitt: Das Verhältnis der häuslichen Erziehung zur öffentlichen 4

Zweiter Abschnitt: Körperliche und geistige Erziehung 13

Dritter Abschnitt: Sittliche und religiöse Erziehung 39

Schlußbetrachtungen 46

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41542704_0114

Literaturverzeichnis.

I. Amos Comenius:

1. Geschichte der Pädagogik von Carl von Raumer: Amos Comenius.
2. Amos Comenius' „große Unterrichtslehre" von Dr. Gustav Adolf Lindner. Wien 1877.
3. Amos Comenius von Dr. Theodor Lion, Langensalza (Die Klassiker der Pädagogik).
4. Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis zum Tode Pestalozzis, von Otto Fischer. Gütersloh 1889.

II. Jean Jacques Rousseau:

1. **Gehrig,** Jean Jacques Rousseau.
2. **v. Sallwürk,** Rousseaus „Emile".
3. **Schmidt,** Geschichte der Pädagogik: Rousseau.
4. **Dr. Paul Hensel,** Rousseau. (Teubner.)
5. **Rousseaus** „Emile". (Original.)
6. Repetitorium der Geschichte der Pädagogik von Dr. Kloepper: Rousseau.
7. Im Original: Die 1749 von der Akademie zu Dijon für 1750 gestellte Preisfrage: „Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen hat?"

III. John Locke:

1. Im Original: Einige Gedanken über die Erziehung der Kinder. (1693.)
2. Pädagogische Bibliothek, herausgegeben von Carl Richter. Bd. 9: Einige Gedanken über die Erziehung der Kinder.

IV. W. Preyer: Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit.

V. Heinrich Lhotzky: Die Seele des Kindes. (Verlag Düsseldorf.)

VI. W. Wundt: Logik. 2. Aufl.

Einleitung.

Es steht außer Frage: die wachsende Bedeutung des Erziehungs- und Unterrichtswesens findet, namentlich seit Beginn der Schulreformbewegung, in immer weiteren Kreisen gebührende Anerkennung; denn auf keinem Gebiete des geistigen und öffentlichen Lebens begegnen wir regerer und verständnisvollerer Anteilnahme an kulturellen Fragen als gerade auf dem, welches die geistige, sittliche und leibliche Wohlfahrt unserer heranreifenden Jugend umfaßt. Daher hat es auch seit jeher nie an verdienstvollen Forschern gefehlt, welche, durchdrungen von ihrer vornehmsten Pflicht, auf dem Felde des Erziehungs- und Unterrichtswesens fruchtbringende Arbeit geleistet haben und somit für die Pädagogik und Didaktik von hervorragender Bedeutung wurden. Es ist hier nicht der Ort, zu entscheiden, ob und inwieweit die uns überlieferten Grundsätze und Regeln Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben dürfen, ich begnüge mich vielmehr nur mit der Feststellung der Tatsache, daß wir die erzielten pädagogischen Fortschritte Männern verdanken, deren Anschauungen und Ideen auf die Entwicklung des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von entscheidendem Einflusse gewesen sind. Zu den berufenen Vorkämpfern, die sich nun ein ganz besonderes Verdienst in der Geschichte der Pädagogik erworben haben, zählen unstreitig Johann Amos Comenius und Jean Jacques Rousseau.

Von welcher Tragweite ihre epochemachenden Ideen waren, erhellt schon aus dem außerordentlichen Interesse, welches damals Fürsten und Staatsmänner dem Erziehungsproblem an sich entgegenbrachten. Comenius, ein Mann aus der Zeit des Dreißigjährigen Krieges, von hoher sittlicher Würde, ist in gewissem Sinne als der Beglücker der Menschheit anzusehen, weil er aus-

schließlich in der harmonischen Bildung die Beglückung des Menschengeschlechtes als Endzweck erblickte. So waren es auch die erhabenen Ideen, die ihn zur Abfassung seines verbreitetsten Werkes: „Janua linguarum reserata“ anregten, das ihn weit über die Grenzen Europas hinaus berühmt machte. Dieser eminente Erfolg ist leicht begreiflich, wenn man sich vorstellt, daß seine vom Geiste edelster Menschlichkeit getragene Lehre einem allgemein tiefgefühlten Bedürfnisse nach einer besseren Lehrmethode entgegenkam. Den einflußreichen Pädagogen kennzeichnet außerdem noch seine „Didactica magna“, eine Schrift, die der Unterrichtskunst ganz neue Gesichtspunkte eröffnete und die deshalb auch für die Didaktik grundlegend wurde, so daß er mit vollem Rechte auch als Reformator des Unterrichtswesens gelten darf. Comenius war es, der nicht nur das Schulwesen geordnet, sondern auch hier und da organisierend eingegriffen hatte, ein Verfahren, das von den modernen Pädagogen bis auf den heutigen Tag befolgt worden ist und mithin diesem ausgezeichneten Theologen und Schulmanne eine ruhmvolle und dauernde Stelle unter den Bildnern der Menschheit gesichert hat.

Doch auch Jean Jacques Rousseau verdient als bahnbrechender Vorkämpfer einen dauernden Platz in der Geschichte der Pädagogik. War auch sein Erziehungssystem nicht frei von Übertreibungen und Inkonsequenzen, so hatten dennoch seine Ideen lange Zeit die Öffentlichkeit beherrscht, wie denn überhaupt seine lehrreichen Erörterungen über die Erziehungsfrage große Bewunderung und Wertschätzung hervorriefen. Ganze Schulen hatten sich seinen Anschauungen angeschlossen und sich auf seinen Plänen aufgebaut und weitergebildet, ein Umstand, der hauptsächlich seinem bedeutendsten Werk „Emile, ou de l'éducation“ zuzuschreiben ist. Mögen auch seine Werke hier und da mit den Prinzipien einer gesunden Moral im Widerspruche stehen, so muß doch andererseits aber auch berücksichtigt werden, daß die Entstehung solcher verkehrten Maximen zum nicht geringen Teile auf sein unstetes und abenteuerliches Leben zurückzuführen ist; denn — gleich Comenius — war auch Rousseau im Grunde ein groß und edel angelegter Charakter, der es mit dem Gedeihen der Jugend redlich meinte, sich folglich seiner hohen, verantwortungs-

vollen Aufgabe wohl bewußt war. Und doch, so gleichen Sinnes beide Männer auch waren im Hinblick auf das Feld der Erziehung, das beide treulich bestellten, in ihrer Auffassung vom Wesen des Menschen waren sie voneinander weit entfernt. So erklärt es sich denn, daß beide Pädagogen dem Leben des Kindes eine wesentlich verschiedene Wertung gegeben haben. Welcher Art nun diese Unterschiede sind und worin sie vornehmlich gesucht werden müssen, das ist im folgenden der Gegenstand eingehender Untersuchung.

Ich zerlege daher den Hauptinhalt meiner Abhandlung in drei Abschnitte. Im ersten behandle ich das Verhältnis der häuslichen Erziehung zur öffentlichen, indem ich zunächst die Unterscheidungsmerkmale beider Abstraktionen definiere und sodann ihre Prinzipien erörtere, mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Gesichtspunkte eines Comenius und Rousseau. Im zweiten Abschnitt erörtere ich im Zusammenhange die körperliche und geistige Erziehung, da Körper und Geist zueinander in wechselseitiger Beziehung stehen und demzufolge ihre Ausbildung gleichen Schritt halten muß. Das nämliche gilt von der sittlichen und religiösen Erziehung, die ich im dritten Abschnitt einer kritischen Würdigung unterziehe. Auch da läßt sich das sittliche Moment von dem religiösen nicht scharf trennen, weil beides sich einander notwendigerweise ergänzt. Ein prüfender Rückblick auf das Ganze als „Schlußbetrachtungen“ bildet endlich den Abschluß des Werkes.

Erster Abschnitt.

Das Verhältnis der häuslichen Erziehung zur öffentlichen.

Seitdem auf die Hebung des Volksschulwesens, die wir vornehmlich Pestalozzis Bestrebungen zu verdanken haben, ein ganz besonderes Augenmerk gerichtet worden war, trat nicht bloß die Frage des methodischen Unterrichts, sondern auch die einer planmäßigen Erziehung in den Vordergrund des Interesses. Denn man erkannte bald, daß die häusliche Erziehung, welche, im Gegensatze zu der öffentlichen, eine mehr willkürliche, dem freien Belieben der Eltern anheimgestellte war, hinter letzterer zurückblieb. Das lag hauptsächlich daran, daß man sich lange Zeit im unklaren darüber war, wie und nach welchen Gesetzen sich die kindliche Seele entwickelte. Die Folge davon war, daß die Pädagogik zu wenig als angewandte Psychologie aufgefaßt und bearbeitet wurde. Erst nachdem Herbart den Zusammenhang der Psychologie mit der Pädagogik in ein helleres Licht gerückt hatte, gelangten die Schulmänner zu der Erkenntnis, daß die genaueste Beachtung der Individualität als ausschlaggebender Faktor im gesamten Erziehungswesen angesehen werden müsse. Daher suchte man nach der Anwendung jenes Erziehungssystems, welches sich am genauesten an das in der kindlichen Seele ursprünglich Gegebene anschließt und welches mit seinen Entwicklungsgrundsätzen und Vorschriften nicht über den Kreis der psychologischen Erfahrungen hinausgeht. Man fragte jetzt nach dem Ziel der Erziehung und sah sich infolgedessen genötigt, dem ganzen Erziehungswerke eine bestimmte Gestalt zu geben. So verschiedene Wege nun auch die praktischen Schulmänner bei der Anwendung der psychologisch-päda-

gogischen Gesetze einschlugen, so strebten sie doch alle einem ethischen Ziele zu, nämlich der Heranbildung des Zöglings zum Wahren, Guten und Schönen! In Übereinstimmung damit galt es jetzt, die Erziehung dahin zu bestimmen, den inneren Menschen vor allem zu einem harmonisch-sittlichen Charakter zu erziehen. Zu diesem Behufe lenkte man sein Hauptaugenmerk auf die Willensrichtung des Kindes und im Einklang damit auf sein Gefühlsleben. Auf diese Weise waren im wesentlichen die Bedingungen für den Entwicklungsgang der Erziehung gegeben, und es lag in der Natur der Verhältnisse, die eigentliche Zucht hinsichtlich der körperlichen Pflege und Charakterbildung dem Elternhause zu überlassen, während man der Schule, deren hauptsächlichste erzieherische Wirksamkeit im Unterrichten, also in der Verstandesbildung liegt, die mittelbare Disziplin des Zöglings übertrug, so daß das Band zwischen Elternhaus einerseits und Schule andererseits um so fester und inniger geknüpft werden konnte. Während sich jedoch die häusliche Erziehung im Grunde genommen auf die formale Bildung, d. h. Entwicklung der geistigen Kräfte beschränkt, strebt die Schulerziehung neben der formalen auch die materiale Bildung der Schüler an, und letzteres Ziel ist es, welches die Schule ganz im Sinne des Comenius verfolgt, der da verlangte, daß im Unterricht die Materie der Form vorangehen sollte. Die Hauptsache ist und bleibt aber stets das Ziel der Heranbildung der Jugend zum Ideal der Tüchtigkeit und Brauchbarkeit. Man erkennt daraus leicht, daß der Begriff der Erziehung, die ihren Ausgang naturgemäß von der Mutter nimmt, mit dem der Bildung, wobei mehr an den Stoff, folglich an den Unterricht gedacht wird, so ziemlich zusammenfällt, so daß der Unterschied zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung eigentlich mehr in dem Worte als in dem Sinne selbst liegt. Und so wie z. B. die Didaktik einen integrierenden Bestandteil der Pädagogik ausmacht, so ähnlich verhält es sich auch mit der Bedeutung der Erziehung in Haus und Schule. Die häusliche Erziehung ist der öffentlichen nicht subordiniert, sondern koordiniert, so daß die eine ohne die andere nicht gedacht werden kann. Ergänzen sich somit beide Erziehungsformen, so darf man folglich auch von „Schulzucht" reden, allerdings im erweiterten Sinne, da es in der Schule

nicht allein auf die unterrichtende, sondern zugleich auch auf die erziehende Tätigkeit des Lehrers ankommt. Von diesem Gesichtspunkt betrachtet sind Schulanstalten nichts anderes als Erziehungsanstalten oder, um mit Comenius zu reden, Werkstätten der Erziehung. Somit ergibt sich, wie notwendig es ist, wenn die häusliche Erziehung dem öffentlichen Unterrichte vorarbeitet, mit anderen Worten: wie förderlich es ist, wenn Eltern auf die geistige Disziplin des Kindes Rücksicht nehmen, es in den Anfängen des Unterrichts unterweisen und so der Schule zu Hilfe kommen. Auf diese Weise wird dann das Verhältnis zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung dergestalt in Harmonie gebracht, daß man unterrichtend erzieht und erziehend unterrichtet, ein Gedanke, welchen auch Comenius in seiner „Didactica magna" entwickelt und gewürdigt hat. Mithin unterstützen sich gegenseitig beide Erziehungsformen in ihren Aufgaben, und es bedarf wohl keines Beweises, daß unter solchen Verhältnissen die Früchte der Erziehung schließlich von der richtigen Anwendung der verschiedenen Erziehungsmittel abhängen. Nachdem nun seit der Einführung des gesetzlichen Schulzwanges das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen der leitenden Aufsicht des Staates untersteht, läßt sich ermessen, in welchem Maße der Staat um die Fürsorge der Jugend bemüht ist. Ich erinnere hier nur beiläufig an die staatlichen Einrichtungen zur Unterbringung verwaister und sittlich verwahrloster Kinder. Hier und dort erweist sich die häusliche Erziehung als unzulänglich, die öffentliche dagegen als eine Wohltat. Immer jedoch ist eine planmäßige, d. h. zielbewußte Erziehung von größter Wichtigkeit für das Gelingen des Erziehungswerkes, und jede Störung nach dieser Richtung hin muß den Erfolg der Erziehung in Frage stellen. Daher zählt es auch mit zur Aufgabe der Pädagogik, alle Hindernisse, wie Halbheiten Auswüchse u. dgl. m. hinwegzuräumen; denn ihr Fortschritt ist und muß ja doch gleichbedeutend sein mit dem Fortschritt der Jugenderziehung. Daß die Individualität in der Erziehung berücksichtigt werden müsse, habe ich bereits hervorgehoben. Dieser Punkt wird freilich nicht von allen gebührend gewürdigt, und man sieht vielfach, mit welcher Zähigkeit Lehrer und Erzieher an der alten Erziehungsmethode festhalten, welche den Willen der

Natur unterdrückt und ihn in Fesseln legt, so daß das Kind in seiner Entwicklung geradezu aufgehalten wird. Bekanntlich hat sich schon Rousseau ebenso wie auch Kant gegen alles, was auf Menschendressur hinausläuft, mit aller Entschiedenheit aufgelehnt und dagegen flammenden Protest erhoben. Sein epochemachendes Buch „Emile“ (1762), in welchem er die Erziehung eines Knaben nach Grundsätzen schildert, die sämtlich auf die Ausbildung des rein Natürlichen, der angeborenen Anlage des Kindes, hinzielen, liefert den deutlichsten Beweis hierfür. Dabei lehnt sich Rousseau offenbar an Locke an und dieser wiederum an Montaigne. Auch Locke tritt also im wesentlichen für die naturgemäße Erziehung ein; besonders im Hinblick auf die körperliche Ausbildung zeigt er mit Rousseau eine merkwürdige Übereinstimmung. Aber in einem Punkte ist eine nicht unwesentliche Abweichung in ihren Ansichten festzustellen, und zwar in bezug auf die Gewöhnung. Während Rousseau der Meinung ist, daß man die Kinder an keine Gewohnheit binden müsse, betont Locke gerade die frühzeitige, vernünftige Gewöhnung in allen körperlichen Verrichtungen als eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung. Hinsichtlich der Schulerziehung stimmen ebenfalls beide Pädagogen überein, und zwar in bezug auf das diese Erziehungsform kennzeichnende „gemeinschaftliche“ Element; denn beide befürchten von der gemeinsamen, öffentlichen Erziehung eine Gefährdung der sittlichen Seite des Zöglings. Diese Gefährdung erblickt Rousseau einmal in der Beschränkung der Freiheit als „das wichtigste aller Güter“ (das Kind soll nur abhängig von den Dingen sein), sodann aber auch in den verderblichen Erscheinungen, wie sie aus dem Wetteifer mit Altersgenossen hervorgehen (Neid, Eitelkeit, Gier und andere Leidenschaften). Insofern hat Rousseau recht, als er von der öffentlichen Erziehung eine Unterdrückung der Individualität befürchtet, denn die Möglichkeit größerer Individualisierung, wie sie sich aus der Privaterziehung ergibt, ist unstreitig ein großer Vorzug vor der Schulerziehung, welche mehr auf das Herausarbeiten des Durchschnittlichen abzweckt und demzufolge die Gefahr naheliegt, „Dutzendmenschen“ zu züchten. Allerdings muß andererseits auch zugegeben werden, daß sich mitunter die Individualität trotz alledem durchsetzt, wie die Erfahrung beweist. Wenn es auch in den damaligen

Zeitverhältnissen begründet lag, die Erziehung durch Hofmeister an erste Stelle treten zu lassen, so läßt sich dennoch nicht gut einsehen, weshalb nach Rousseaus Ansicht die Einführung und Umgestaltung des öffentlichen Erziehungswesens damals unmöglich war. Aber anstatt nun den natürlichen Entwicklungsgang abzuwarten und allmählich stufenweise organisierend einzugreifen, durchbrach er alle sozialen Schranken und konstruierte schließlich ein System, das er seinem fingierten „Emile" als einem ideal veranlagten Naturmenschen anpaßte. Der romantische Zug, der durch den ganzen „Emile" hindurchgeht, beweist mir eine in seine Lehre hineingetragene Künstelei. Man überlege doch: Emil ist Waise, von vornehmer Herkunft und reich, wohlgestaltet, kräftig und gesund. Er stammt aus einem Lande der gemäßigten Zone, wächst also unter den denkbar günstigsten Bedingungen auf; kein Wunder, wenn dann das Erziehungswerk auf natürlichem Wege, ganz spontan, ohne wesentliche Anstrengung des Erziehers gelingt. Der Arme hat nach Rousseau keine Erziehung nötig, da ihm die seines Standes aufgezwungen und er überdies von dem Schicksal genugsam erzogen wird; der Reiche dagegen muß für alle Verhältnisse erzogen werden. Anstatt nun aber von innen nach außen zu reformieren, beschreitet Rousseau den umgekehrten Weg und erzielt dabei einen Erfolg, wie er zuweilen unter gewöhnlichen Umständen in der Erziehung eines Menschen eintritt, den man mit „Sonderling" wohl zu bezeichnen pflegt; davon gibt Rousseaus Leben und Wirken eigentlich das beste Beispiel. Damit soll aber nicht behauptet sein, daß Rousseau nach den Grundsätzen des „Emile" erzogen worden sei, obgleich es nicht ausgeschlossen erscheint, daß Rousseau sich die Normen eines „Emile" im späteren Leben zu eigen gemacht hat. Jedenfalls wäre es kein Unglück, wenn alle Menschen so würden wie Rousseau; es wäre aber vielleicht doch ein Unglück, wenn alle Menschen so wären, wie sie Rousseau im allgemeinen zur Darstellung bringt.

So hat denn Rousseau in seinem „Emile" ein System der natürlichen Entwicklung des Menschen aufgestellt. Wie ganz anders da ein Comenius! Er legte in seiner „Didactica magna" das erste christliche pädagogische System fest. Er erklärte die Erziehung für eine Sache des gesamten Gemeinwesens, für eine

Pflicht des Staates. Freundliche, liebevolle Lehrer, heitere Schulstuben, Spielplätze bei den Schulhäusern, anregenden, natürlichen Unterricht, alles muß zusammenwirken, um das Lehren wie das Lernen leicht und angenehm zu gestalten und so den Widerwillen gegen das Schulwesen zu bekämpfen; denn aus Schulen dürfen keine „Marterstuben" gemacht werden. Daß ein erziehender Unterricht am besten gelingt, wo ein Lehrer sämtliche Gegenstände unterrichtet, diese Wahrheit hat Comenius mit größtem Nachdruck betont, indem er erklärte: „Ich versichere nicht nur, daß es möglich ist, daß ein Lehrer einer Zahl von etwa hundert Schülern vorstehe, sondern behaupte sogar, daß es geschehen müsse, weil dies für den Lehrenden und die Lernenden bei weitem das Zweckmäßigste ist". Und wie das möglich, wird an Beispielen der Natur nachgewiesen. Niemand soll besonders, alle in Gemeinschaft ausgebildet werden, und es bedarf bloß der Kunst, alle zugleich in steter Aufmerksamkeit zu erhalten. Von einer isolierten Erziehung, außerhalb der Schule, völlig losgelöst aus der bürgerlichen Gemeinschaft, wollte dieser Pädagoge, ein praktischer Schulmann, also durchaus nichts wissen. Mit allen Fasern seines Herzens arbeitete er darauf hin, die Jugend tiefgründiger zu erziehen für eine bessere und jenseitige Zukunft, wobei ihm der Gedanke an die Heranbildung zur Gottesebenbildlichkeit richtunggebend war, ein Grundsatz, welcher aber nach Comenius bewußte Förderungen und Leitungen zur Voraussetzung hat. Comenius nimmt also die vom Kinde bestehende Bestimmung als gegeben an, d. h. die gottgewollte, ein Gedanke, mit dem sich Rousseau absolut nicht befreunden konnte. Damit nun aber der Mensch als Kulturmensch den ihm gestellten Anforderungen entspreche, fordert Comenius neben Religiosität und Pietät auch Tugend und Charakter, und nicht zuletzt Gelehrsamkeit oder Bildung, das ist die Kenntnis der Dinge, Künste und Sprachen. Allerdings scheint es, daß er mit seiner Forderung, alle sollen alles lernen, zu weit geht. Jedoch beruht dies, wie ich vermute, nur auf einer ungenauen Formulierung dieser These. Diese Forderung ist meines Erachtens so zu verstehen, daß es sich nicht um Gleichheit, sondern um Gemeinsamkeit der Bildung handelt. (Es sollen also nicht alle dasselbe und in gleicher Höhe lernen.) Das ergibt sich schon aus

der Tatsache, daß nicht alle Menschen gleiche Intelligenz haben und nicht alles gleichmäßig zu erlernen vermögen. Jacotot[1]) ist freilich in diesem Punkte entgegengesetzter Ansicht. Höchst beachtenswert ist nun die Auffassung beider Pädagogen über die angeborenen Anlagen. Während bei Comenius allen Menschen das Streben nach Erkenntnis, die Harmonie der Sitten und die Liebe zu Gott, also kurz Bildung, Tugend und Frömmigkeit von Natur angeboren sind, die Natur jedoch diese Eigenschaften nicht zu entwickeln vermag, sondern diese erst durch Unterricht erworben werden, durch positive Einwirkungen auf die Seele des Kindes, betrachtet Rousseau vorzugsweise die physische und sinnliche Seite der Natur, die, da sie sich selber genügt, nur des Fernhaltens der etwa hemmenden äußeren Einflüsse (negative Erziehung) bedarf, um die natürlichen Anlagen frei und ungehindert zur Entfaltung zu bringen. Wir erfahren hieraus, daß beide Pädagogen von ein und derselben Voraussetzung ausgehen, nur mit dem Unterschiede, daß Rousseau die physische und sinnliche Seite als Naturanlage berücksichtigt, während Comenius die ethische und übersinnliche Seite als den wesentlichen Bestandteil der menschlichen Natur ansieht. Hierbei sei noch erwähnt, daß letzterer den Begriff Anlage im weiteren Sinne nimmt als Rousseau, da er alle Fähigkeiten und allgemeinen Begriffe als angeboren annimmt und der Vervollkommnung für fähig erachtet. Mit der Beantwortung dessen, was in der zu erziehenden Seele ursprünglich sich vorfindet, hängt die Frage nach dem Zwecke der Erziehung zusammen. Fragen wir nach ihrem Zwecke, so antworten beide Pädagogen übereinstimmend: der Zweck der Erziehung ist die Bildung zum Menschen; bloß in der Auffassung des Begriffes „Mensch" entfernen sie sich voneinander; denn das Hauptziel des Menschen ist nach Comenius der Genuß der ewigen Seligkeit in und mit Gott; nur in dem Grade entspricht er dem Begriffe „Mensch", als er dieses Ziel erreicht, wogegen Rousseau das Hauptziel des Menschen in der Übereinstimmung mit seiner Natur, also mit sich, erblickt, und nur insofern ist nach letzterem der Mensch als solcher gut erzogen. Somit gelangen beide im Grunde zu ein

[1]) Geb. 4. 3. 1770 zu Dijon, Prof. der Mathematik in Paris, gest. 31. 7. 1811 daselbst, Begründer der nach ihm benannten Unterrichtsmethode. Sein Grundsatz: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz".

und demselben Resultat, nur auf verschiedenem Wege. Es hängt nun von den zu wählenden Mitteln ab, um die Idee der Menschheit verwirklichen zu können. Wir haben uns daher die Frage vorzulegen: Nach welchen Gesetzen regelt sich die Entwicklung des in der kindlichen Seele ursprünglich Gegebenen, und wie hat der Erzieher auf die Seele des Kindes einzuwirken, damit das gesteckte Ziel auch erreicht wird? Da ist zunächst zu betonen, daß die Einwirkungen des Erziehers unter allen Bildungsverhältnissen die stärksten sind. Das erkennt nachdrücklichst Comenius an. Nach ihm ist der Grundtypus der menschlichen Natur bei allen Menschen derselbe, denn sie sind ja Gottes Ebenbild! Die individuelle Verschiedenheit besteht nur in dem Übermaß oder dem Mangel der natürlichen Harmonie, in deren Beseitigung die Hauptaufgabe der Erziehung und des Unterrichts besteht. Daher kann der Mensch auch nur durch unterrichtliche Erziehung zum vollkommenen Menschen werden, und nur nach dem Maße seiner Bildung bestimmt sich der Wert desselben. Die einzig richtige Methode der Erziehung und des Unterrichts gibt nach Comenius uns die Natur an die Hand. Da jedes Wesen sich von selber seiner Natur gemäß entwickelt, so genügt es, die Wirksamkeit derselben zu fördern und etwaige Hindernisse zu beseitigen. Indem Comenius nun nach Anleitung der objektiven Natur die allgemeinen Grundsätze für ein sicheres, leichtes und schnelles Lehren entwickelt, geht er zur speziellen Methode der Wissenschaft, der Künste, der Sprachen, der sittlichen Bildung und der Frömmigkeit über und schließt mit der Einteilung der Schulen. Comenius sucht also nach Anleitung der Natur die Grundsätze auf, nach denen erzogen werden soll, und zu diesem Zwecke folgt er überall ihren Spuren. Anders Rousseau. Dieser schöpft seine Prinzipien aus dem menschlichen Individuum. Die Entwicklung der subjektiven Eigentümlichkeit und der individuellen Anlagen ist bei ihm der Zweck aller Erziehung. Der Mensch, von Natur gut, entwickelt sich gemäß seinen Anlagen von selber, und die Erziehung vermag nach seiner Ansicht im wesentlichen nichts anderes, als dieser Entwicklung dadurch zu Hilfe zu kommen, daß sie die schlechten Einflüsse von außen abwehrt oder doch in ihrer Wirkung abschwächt. Sein Hauptgrundsatz ist, man solle das Kind nicht sowohl durch Vorschriften und Regeln, als vielmehr

durch Angewöhnungen und Übungen bilden. Zugleich verlangt er, daß das Kind als Kind behandelt werde, seine Schwäche empfinden und dulden lerne, daß aber seine Abhängigkeit stets nur Abhängigkeit von der Natur, aber nicht von Menschen sei: Während aber Comenius das eigentliche Ziel des Menschen in das Jenseits verlegt, den Zögling also zum Himmelsbürger heranbilden will, verlegt Rousseau das Ziel in das Diesseits, indem er das Kind zum Weltbürger erziehen will. Aus dem Vorstehenden ergibt sich nun das, was man unter dem Begriff positive und negative Erziehung zusammenfaßt. Während Comenius sein Erziehungssystem auf positiven Gedanken (Vorschriften, Regeln) aufbaut, mithin positiv auf den zu bildenden Zögling einwirkt, beruht das System Rousseaus wesentlich auf negativer Einwirkung; namentlich bis zum zwölften Lebensjahre soll die Erziehung rein negativ sich gestalten. So besteht denn die negative Erziehung bei Rousseau nicht in der Unterweisung in Tugend und Wahrheit, sondern darin, das Herz vor Lastern und den Verstand vor Irrtümern zu bewahren; daher auch ist die einzige für Kinder passende und zugleich die richtigste Lehre die, niemals jemandem Böses zuzufügen; selbst die Vorschrift, Gutes zu tun, ist gefährlich und voller Widerspruch, wenn sie dieser nicht untergeordnet ist. Demgemäß negiert Rousseau das Verbot, unrecht zu tun, dagegen hält er es für genügend, wenn man das Kind daran verhindert. Fällt das Kind, schlägt es sich eine Beule usw., so laufe man nicht mit erschrockener Miene herbei, sondern bleibe ruhig; denn Leiden ist das erste und wichtigste, was ein Kind lernen und können muß. Hier berührt sich Rousseau wieder mit Locke. Letzterer treibt aber diese Forderung auf die Spitze, wenn er absichtliche Schmerzzufügungen als Korrektiv für Verweichlichungen empfiehlt; denn der Mensch wird, meines Erachtens, lediglich durch natürliche, körperliche Abhärtung, einfache Lebensweise u. dergl. gegen Leiden aller Art widerstandsfähig. Im übrigen gilt auch hier das, was Rousseau in bezug auf die natürlichen Folgen von kindlichen Verfehlungen sagt; doch hierüber noch mehr an anderer Stelle.

Ich wende mich jetzt der Behandlung der verschiedenen Seiten der Erziehung in der ersten Kindheit zu und lenke mein Augenmerk somit nun auf den zweiten Abschnitt.

Zweiter Abschnitt.

Körperliche und geistige Erziehung.

Daß die Erziehung des Kindes schon vom ersten Tage seines Lebens an bedeutsam ist, lehrt schon die psychologische Forschung, nach welcher Seele und Körper in innigem Zusammenhange und in beständiger Wechselwirkung stehen. Da nun aber das körperliche Element, namentlich in den ersten Lebensperioden der Kindheit, ohne Frage das geistige bezw. das seelische überwiegt, so muß gerade in dieser Hinsicht zunächst auf eine bis ins kleinste sorgfältige Ausbildung des körperlichen Zustandes Bedacht genommen werden; denn jede Vernachlässigung nach der einen oder nach der anderen Seite hin, kann sich oftmals im späteren Lebensalter bitter rächen. Deshalb ist auch das Studium der geistigen und körperlichen Entwicklung in der ersten Kindheit Eltern wie Erziehern nicht dringend genug anzuraten. Und es war kein Geringerer als der Physiologe W. Preyer, welcher äußerst wertvolle und nützliche Anregungen uns gerade auf diesem Gebiete gegeben hat. Durch ihn hat die psycho-physiologische Forschung eine wesentliche Bereicherung erfahren. Verfolgen wir jetzt bis ins einzelne die Gesichtspunkte und Prinzipien, wie sie sich aus der Betrachtung der verschiedenen Erziehungssysteme eines Comenius und Rousseau ergeben.

Für Comenius ist bei aller Liebe zum Kinde doch das kindliche Alter im wesentlichen die Vorstufe für das spätere Leben, für welches die Erziehung das Kind vorbereiten und tüchtig machen soll; bei Rousseau liegt, soweit ich zu sehen vermag, die Sache wesentlich anders; bei ihm hat das Leben des Kindes Eigenart, d. h. Individualität, und nur die Erziehung, die dann

Eigenart betont, findet auch für das spätere Leben das richtige. Somit haben wir von vornherein schon den klaffenden Unterschied hervorgehoben. Bei beiden Männern liegt eben eine verschieden gedachte Entwicklung des Kindes vor; verschieden 1. nach den Anlagen, die sich im Kinde finden, verschieden 2. nach der Möglichkeit, die sie annehmen für die Entwicklung dieser Anlagen. Während Comenius den erzieherischen Einfluß durch Menschen als selbstverständlich voraussetzt und gleichsam hinstellt als eine empirische Tatsache, will Rousseau von einem solchen Einfluß erst in letzter Linie etwas wissen; denn nach ihm ist das die beste Erziehung, die wir nicht in unserer Gewalt haben, die jede Abhängigkeit von Menschen ablehnt, so daß die natürlichen Anlagen des Kindes ungestört und ungehemmt sich entfalten können; und das nun ist die Erziehung durch die Natur. Rousseau versteht darunter die innere Entwicklung unserer Kräfte und Organe. Der Gebrauch, welchen man uns von dieser Entwicklung machen lehrt, ist die Erziehung durch die Menschen, und der Erwerb unserer eigenen Erfahrung über die Dinge, die auf uns einwirken, ist die Erziehung durch die Dinge. Somit unterscheidet Rousseau drei Erziehungsfaktoren, die also notwendig zusammenwirken müssen, wenn das Erziehungswerk überhaupt gedeihen soll. Da nun aber für ihn das Ziel aller Erziehung die Natur vorschreibt, so übt diese den bestimmenden Einfluß auf die übrigen Erziehungsfaktoren aus, und auf die Natur allein muß alles zurückgeführt werden. Hier berührt Rousseau eines der schwierigsten Probleme, nämlich die Frage, ob der Mensch für sich oder für andere erzogen werden soll; denn darüber, sagt Rousseau, hat man sich zu entscheiden, ob man aus dem Kinde einen Bürger oder einen Menschen bilden will, denn man kann nicht beides zu gleicher Zeit erreichen. Demnach gewinnt man für die Erziehung einen zweifelhaften Zweck, und die beste Erziehung ist wohl die, die beide Zwecke harmonisch zu vereinigen weiß. Sie hat deshalb zu sorgen einmal für das individuelle Glück des Zöglings, sodann aber auch für das Glück der Gesellschaft. Aus diesen Erwägungen gehen zwei entgegengesetzte Formen der Erziehung hervor: die häusliche und die öffentliche. Erstere entspricht mehr der Erziehung zum

Menschen als solchem, letztere der zum Bürger. Sozialismus und Individualismus, diese Gegensätze müssen wir im Auge behalten, weil der eine ohne den andern seine Aufgabe nicht erfüllen kann. Das hat auch Comenius sehr richtig erkannt, wenn er darauf das Hauptgewicht legt, daß sich die Individualität nicht einseitig ausbilde. Die Erziehung hat daher den Zögling in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten zum Verständnis aller Seiten des menschlichen Lebens und Treibens voll und ganz zu entwickeln. Dies geschieht nun auch, wenn die Schulen es sich angelegen sein lassen, Menschen auszubilden, die an Geist weise, in ihren Handlungen geschickt und im Herzen fromm sind. Nur so erhebt sich der Mensch nach Comenius zu einem vernünftigen, weisen, sittlichen und frommen Wesen über sich selbst und die anderen Geschöpfe. Daher ist es ein Nachteil der häuslichen Erziehung, daß sie das Wesen des einzelnen zu sehr gewähren läßt, daß sie ferner der Eigenliebe, dem Dünkel des Zöglings schmeichelt und ihm einen hohen Begriff von seiner Wichtigkeit beibringt, indem er immer im Hofmeister eine Art von Diener erblickt. Ein gewöhnlicher Nachteil ist auch, daß die Hofmeister ihren Zöglingen zu viel nachgeben, ihnen alles leicht machen, nicht durch Gehorsam, sondern durch Überzeugung auf sie wirken wollen. Dagegen ist es ein Vorteil der öffentlichen Schulen, daß die Individualität darin zum sozialen Verkehr vorbereitet wird. Hinzu kommt noch, daß hier die Bildungsfähigkeit weit mehr in Anspruch genommen wird als bei der privaten Unterweisung. Wenn also Comenius verlangt, daß die in dem Kinde schlummernden Anlagen und Fähigkeiten durch gemeinsame Erziehung in Schulen geweckt und entwickelt werden, so läßt er sich, da der Mensch doch nun einmal als ein soziales Wesen aufwächst, von ganz berechtigten Nützlichkeitserwägungen leiten. Nicht allein, daß das Individuum für sich selbst, sondern daß es zugleich auch zum Vorteile der menschlichen Gesellschaft erzogen werde, damit es einmal einen würdigen Platz in der sozialen Ordnung einnehme' das ist es, was seine Erziehungslehre ungleich höher stellt als die Rousseaus. Zwar verkennt auch letzterer nicht das Nützlichkeitsprinzip, betrachtet es aber immer aus dem Gesichtspunkte der natürlichen Ordnung, wo alle Standesunterschiede aufgehoben,

alle Menschen einander gleich sind. Daher denn auch seine Betonung des echten, natürlichen Menschen, des Kindes, gegenüber der des bürgerlichen, des kommenden Mannes. An die Stelle der Autorität des Lehrers setzt er die Erfahrung des Zöglings und die Entwicklung seiner Vernunft. Das ist auch der Grund, weshalb Rousseau die Unterrichtszeit in die dritte Periode, d. h. in die vom 12.—15. Jahre, verlegt wissen will. Bei ihm liegt die ganze Schwerkraft der Erziehung in der Einzelerziehung. Er stellt sich somit in direkten Gegensatz zu Comenius. Die Zweifel, die Rousseau an der Kulturentwicklung der Menschheit hegt, mögen berechtigt sein, rechtfertigen jedoch im allgemeinen nicht die einseitige, häusliche Erziehung; denn so schädlich auch schlechter Umgang auf die leichtempfängliche Kindesseele wirkt, so nützlich kann aber auch auf der anderen Seite der gute, der edle Verkehr sich gestalten. Es kommt demnach ganz auf das Milieu an, in welchem ein Kind aufwächst. Wir verstehen darunter den Ort, das Volk und den Stamm, den Staat und die Kirche, die Familie und die Schule, unter deren Einwirkungen ein Kind erzogen wird. Die Entwicklung eines Menschen hängt also nicht bloß von seinen angeborenen, natürlichen Anlagen, sondern auch von den von außen kommenden Einflüssen, mit anderen Worten, von den erworbenen Vorstellungen ab. Die Quellen, aus denen diese stammen, sind Ort und Gesellschaft, und darnach formt sich auch die Geistesverfassung des Zöglings. Vergleichen wir unter diesem Gesichtspunkte z. B. das Landkind mit dem Kinde einer Großstadt, so beobachten wir an ersterem Erscheinungen, die ganz im Sinne eines Rousseau zutage treten. Es kennt Wald, Feld, Wiese, Pflanzen, kurz, die freie Natur Gottes. Bei näherer Berührung mit ihm verkehrt es frei und offen mit jedermann. Die Zutraulichkeit, Offenheit, Biederkeit eines solchen ländlichen Kindes steht in seltsamem Kontraste zu dem Wesen der Großstadtkinder, die, zwischen hohen, finsteren Mauern aufgewachsen, gegen Fremde meist ein scheues, zurückhaltendes Benehmen zeigen und von dem Wachstum des ländlichen Lebens keine richtigen Vorstellungen haben, weil ihnen die innere ursächliche Verknüpfung fehlt. So wächst also das Landkind in einem weit besseren Milieu auf als das Stadtkind, und es ist einleuchtend, daß unter solchen günstigen

Lebensbedingungen der Erziehung ein fruchtbarer Boden bereitet wird. Dementsprechend erscheint die Einzelerziehung für die Landkinder, die gemeinschaftliche Erziehung dagegen für Stadtkinder am passendsten. Ferner müssen auch die angeborenen Anlagen bei Erörterung dieser Frage in Betracht gezogen werden. Da ist zunächst zu bemerken, daß die erworbenen Vorstellungen auf die Anlagen verändernd einwirken, d. h. das Resultat dieser Einwirkungen wird bedingt durch die Verhältnisse, unter denen das Kind sich bewegt, durch die Eindrücke, die es empfängt, und durch die Erfahrungen, die es macht. Nun werden wir aber auch noch zu untersuchen haben, ob die Anlagen gut oder schlecht sind, um herauszufinden, welches der denkbar günstigste Boden für die Wirksamkeit der Erziehung ist. Dies ist z. B. unzweifelhaft der Fall, wenn sowohl die angeborene Anlage als auch das, was wir als Milieu bezeichnen, gut ist. Wir übergehen eine weitläufige Darlegung dieses Punktes, da uns hauptsächlich darum zu tun war, zu zeigen, daß der Zögling nicht bloß durch seine angeborenen Anlagen bestimmt, sondern auch vermittelst der erworbenen Vorstellungen bestimmbar ist, und diese fließen vornehmlich aus der Gesellschaft. Nun fordert Rousseau allerdings, daß sein „Emile“ auch mit den sozialen Verhältnissen vertraut gemacht werde, doch erst mit dem 15. Jahre, dem Eintreten der Pubertät, und das aus erklärlichen Gründen, da ja die Gesellschaft seiner Ansicht nach die Menschen verdirbt und schlecht macht. Aber wenn nun, wie Rousseau behauptet, die Selbstliebe die Quelle aller unserer Leidenschaften ist und jeder an seiner Erhaltung das größte Interesse nehmen muß, so wäre es nur konsequent, wenn das Kind so zeitig als möglich in die sozialen Verhältnisse eingeweiht würde; denn einerseits liegt es nicht ausschließlich in der Macht des Erziehers, alle schädlichen Einflüsse von seinem Pflegling fernzuhalten, andererseits fordert gerade die Selbstliebe frühzeitig die Betätigung desjenigen Triebes, welchen wir als Geselligkeitstrieb ansprechen. Auf diese Weise wird der Zögling in den Stand gesetzt, schon frühzeitig das zu suchen, was ihm zum Nutzen, und das zu meiden, was ihm zum Schaden gereicht. Das geschieht nach Maßgabe seiner Individualität, und es fragt sich deshalb, ob nicht die übertriebene

Zurückhaltung des geselligen Verkehrs, der sich doch gerade in der frühesten Jugend am meisten geltend macht, auf Kosten der persönlichen Eigenart (Individualität) geschieht; denn der Mensch ist und bleibt doch ein untrennbares Glied in der Kette der menschlichen Gesellschaft, das berufen ist, an den kulturellen Aufgaben mitzuarbeiten; und damit hat jede Erziehung zu rechnen. Sehr richtig betont daher Herbart, jener feinsinnige Pädagoge und Psychologe: „Die Zucht geht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschließung der Jugend hinwirkt und hier die Keime des Guten sorgfältig pflegt. Die gesellschaftlichen Ideen müssen allmählich, durch den Unterricht geläutert, hinzutreten". So sehr nun aber auch auf die Entwicklung der subjektiven Eigentümlichkeiten und der individuellen Anlagen großes Gewicht gelegt werden muß, so sind dies doch nicht die allein maßgebenden Normen einer Erziehungsmethode, die, wenn sie rationell verfahren soll, nicht bloß die Ausbildung der eigenen Kraft, sondern auch das Abhängigkeitsverhältnis von anderen Menschen zu berücksichtigen hat. In der Verkennung unserer Natur im gesellschaftlichen Zustande, der doch neben Pflichten auch Rechte in sich schließt und deswegen ein Mittel zu unserer wirklichen Veredlung bildet, tritt Rousseaus subjektiver Naturalismus schroff zutage. So darf es uns denn nicht wundernehmen, wenn er mit der Hilflosigkeit der menschlichen Natur nicht rechnet und demzufolge die Kunst, den Menschen zu erziehen, als eine Unmöglichkeit hinstellt! Die Erziehungskunst werden wir aber wohl über die Natur stellen müssen, wenn wir das Erziehungsproblem im ganzen Umfange erfassen und lösen wollen.

Kehren wir zurück zu Comenius. Dieser Pädagoge ist der Ansicht, daß jeder Mensch ein dreifaches Leben lebt: ein vegetatives, animales und intellektuales (Mutterleib, Erde und Himmel). Jenes erste Leben ist eine Vorbereitung auf das zweite, das zweite auf das dritte, und das dritte geht auf sich selbst los, ohne Ende. Das letzte Ziel des Menschen liegt demnach außerhalb dieses Lebens. Während der ersten sechs Lebensjahre wird der Grund zu allem gelegt, was das Kind im Leben lernt. Hieraus folgt, daß dem Menschen der Bildungstrieb von Natur eingepflanzt ist. Die Erziehung hat mithin, abgesehen von der, welche streng

genommen schon im Mutterschoße vor sich geht, frühzeitig auf die Ausbildung der seelischen und geistigen Kräfte des Pfleglings Rücksicht zu nehmen. Indes soll das Streben der Erziehung darauf gerichtet sein, den Menschen nicht, wie bei Rousseau, zum Vorteile für sich selbst, sondern immer im Hinblick auf das zukünftige, ewige Leben auszubilden. Unter diesem Gesichtspunkte hat jede Erziehung ihr Werk zu beginnen, stufenweise zu entwickeln und zu vollenden.

Bis zum sechsten Lebensjahre nun ist nach Comenius die Entwicklung des Kindes schon völlig in Bewegung gesetzt, so daß alle Entwicklungsrichtungen im Kinde bereits eingeleitet sind; und nun hat, so etwa reflektiert Comenius weiter, dort anknüpfend, die Erziehung weiter anzuregen, zu beleben, um den Kräften des Kindes Gelegenheit zur Betätigung zu verschaffen (Leibesübungen, wie Turnen usw.). Dagegen will Rousseau, wie wir ja schon gesehen, daß man das Kind so frei wie möglich sich bewegen lasse. Er überläßt es mehr dem Zufall, damit die Gelegenheiten dem Kinde sich bieten, seine Kräfte selbständig zu gebrauchen, zu betätigen, während Comenius mit der Weisheit des bewußten Erziehers diese Gelegenheit auswählend, anreihend, anordnend herbeischafft, so daß das Kind seine Kräfte betätigen kann. Vollauf stimmen beide Männer darin überein, daß die Anlagen, die sich im Kinde finden, entwicklungsfähig sind, und daß der Mensch zum Menschen erzogen werden müsse. Aber während bei Comenius die höhere Einheit des Menschen in Gott in den Vordergrund tritt und demnach der Mensch als tauglich für alle erstrebenswerten Güter befunden wird, tritt bei Rousseau lediglich das Individuum als solches in den Vordergrund, das den Grund seines Handelns in sich selber trägt. Dort ist von der Macht der Erziehung alles abhängig, hier ist sie nur ein Behelf für die naturgemäße Entwicklung. Dort geschieht alles aus Liebe zu Gott und zu den Menschen, hier dagegen alles zur Erreichung des irdischen Glückes, das ist Befreiung von allem Ungemach ohne Rücksicht auf das jenseitige Leben. Zwar soll auch nach Comenius der Mensch den irdischen Glückszustand genießen, aber nur in dem Maße, als der Mensch dazu berufen ist, an dem Geschicke und der Vervollkommnung der ganzen Mensch-

heit Anteil zu nehmen. Dazu weise ihm der Kulturzustand den Weg. Rousseau erblickt aber hierin eine Beschränkung der individuellen Freiheit und bringt so die Natur zur Kultur in strikten Gegensatz. So will denn ein Rousseau von der Kultur überhaupt nichts wissen oder doch nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen. Seine Devise ist: Zurück zur Natur! Eine naturgemäße Erziehung die beste. Aber was versteht denn eigentlich Rousseau unter einer naturgemäßen Erziehung? Schließlich war ja die, wie sie Comenius empfahl, in gleicher Weise naturgemäß. Und in der Tat: bei beiden Männern ist im Grunde eine Übereinstimmung des Naturbegriffs festzustellen; denn bei ihnen ist die Natur des Menschen ursprünglich gut, und zu dieser unserer ersten Grundbeschaffenheit müssen wir wieder zurückgebracht werden. Hier aber entfernen sich nun Comenius und Rousseau und gehen ganz verschiedene, ja entgegengesetzte Wege, um das Ziel zu erreichen. Insofern gelangen denn beide zu einer abweichenden Auffassung des Naturbegriffs. Es fragt sich nun, wer von beiden den Begriff der Natur klarer und reiner erfaßt hat. Betrachten wir zuerst Comenius. Da fällt uns sogleich ein Irrtum in die Augen, und zwar nicht, weil er seine Erziehungsgrundsätze aus der objektiven Natur ableitet, denn das ist durchaus richtig, sondern weil er das innerste Wesen der menschlichen Natur ganz unberücksichtigt läßt. Er belauscht das Wachsen der Bäume, das Leben der Vögel, kurz, die ganze Außenwelt, und substituiert so für die eigenste Natur des Menschen die objektive Natur! Einer solchen Überschätzung der objektiven Natur gegenüber der subjektiven werden wir erst inne, wenn wir seine Ansicht über das vegetative und animalische Leben in der Natur wissen. Darnach ist dieses kein wirkliches Leben, sondern das wahre Leben ist nur das intellektuelle, also rein geistige Leben des Menschen. Der Grund für diese Überschätzung ist wohl jene Zeitströmung, welche in Baco ihren eifrigsten Vertreter fand und der wahrscheinlich auch Comenius beeinflußt haben dürfte. Betrachten wir nun auf der anderen Seite Rousseau. Auch er erkennt nicht die Analogien der äußeren Natur mit der menschlichen an, doch findet er die Erziehungsgrundsätze in der menschlichen Natur selber, indem er ihr innerstes Wesen erforscht und

auf den gewonnenen Resultaten seine Theorie aufbaut. Darauf gründet sich seine Idee der naturgemäßen Entfaltung und Ausbildung der Kräfte und Anlagen der physischen und sinnlichen Seite der menschlichen Natur. Das ist nach Rousseau naturgemäße Erziehung oder Erziehung durch die Natur. Und sobald das Individuum für andere als für sich selbst erzogen wird, es also mit den sozialen Einrichtungen in Berührung kommt, hört schon die naturgemäße Erziehung auf, naturgemäß zu sein, und das Individuum wird sodann folgerichtig genötigt, die Natur gewissermaßen zu bekämpfen; denn es dürfte doch wohl klar sein, daß aufgezwungene Grundsätze unter dem Einflusse der Gewöhnung das reine, natürliche Empfinden, wie es Rousseau schildert, mit der Zeit abstumpfen müssen.

Wenn wir nun diese zwei Standpunkte zusammenfassen, so können wir im allgemeinen sagen: Beide erkennen eine naturgemäße Erziehung nach den in der Natur liegenden Gesetzen an und wollen nicht mehr erreichen und nicht gewaltsamer verfahren, als diese gutheißen. Erziehung und Unterricht sollen nur ausführen, was die Natur andeutet, sollen nur stetig entwickeln, was die Natur darbietet und allein nicht zur Entwicklung bringen würde (positive und negative Erziehung). Versuchen wir jetzt, den Begriff der Naturgemäßheit noch weiter zu erläutern. Die Natur hält die kindliche Seele unter festen Gesetzen; allein diese haben nicht immer die Kraft, sich durch sich selbst zu verwirklichen, Mißbildungen zu verhüten. Daher kommt die Erziehung durch Menschen als Kunst der Natur entgegen, und sie verfährt naturgemäß dann, wenn sie der in der Natur ausgesprochenen Idee oder dem Willen der Natur gemäß ihr Wirken richtet. Dadurch nämlich, daß die Kunst der Erziehung über die Natur hinausgeht, übernimmt sie das natürliche Geschäft derselben und bildet es in eine bewußte und freie Wirksamkeit der Kunst aus; sie geht auf dem Wege weiter, den die Natur gegeben, sie vollendet, was diese angefangen, ohne daß die Erziehung aufhört, eine naturgemäße zu sein. Ähnlich ist es mit dem naturgemäßen Unterricht. Auch dieser kann nicht bloß das geben und in der Art geben wollen wie die Natur, die allerdings auch oft sehr wirksam unterrichtet, vielmehr muß auch er über die Natur

hinausgehen, und er tut es, indem er die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen unter bestimmte Gesichtspunkte bringt, das Einzelne in seinem Zusammenhange erkennt und hernach zu freier Bewegung aufsteigt, ohne auch hierbei über die von der Natur gezogenen Schranken herauszugehen. Ohne Zweifel hat Rousseau den Naturbegriff klarer und reiner erfaßt als Comenius. Und dazu gehört eine tiefe, umfassende Erforschung der menschlichen Natur, tiefes psychologisches Verständnis und eine Unbefangenheit im Urteilen, das frei von allen Vorurteilen sich weiß. Indes wird Rousseaus Theorie dadurch einseitig, daß er die Kunst, die menschlichen Triebe zu veredeln, was doch Menschenwerk ist, wie wir bereits ausgeführt haben, für unmöglich hält. Und doch ist gerade das, was man als Erziehungskunst bezeichnet, von hervorragender Bedeutung für die Beurteilung des Erziehungswesens; denn das Erziehungsbild gewinnt erst dadurch an Vollständigkeit, daß man, mit allen Unzulänglichkeiten in der menschlichen Natur, die doch nun einmal nicht zu leugnen sind, wohlweislich rechnend, Mittel und Wege ausfindig macht, die das Streben nach Entfaltung der natürlichen Kräfte eines Kindes regulieren; und das geschieht durch die geschickte und bewußte Hand eines Erziehers, der dem Zögling natürlich nach jeder Richtung hin ein Vorbild sein muß. So reizt denn das Vorbild zur Nacheiferung, wobei aber noch der Umstand zu berücksichtigen ist, daß der Nachahmungstrieb des Kindes dem Erziehungsgeschäft nicht unwesentlich zu Hilfe kommt, so daß dem Erzieher von der Natur ein weitgreifender Einfluß eingeräumt wird. In dieser Hinsicht vermag die Erziehungskunst zwar nicht allmächtig, aber doch mächtig zu sein, und dies wird sie um so mehr, je rückständiger das Kind von Natur aus ist; denn dann hat die Erziehung ein Objekt, an dem sie am ergiebigsten ihre Kunst erproben kann. Damit wird man rechnen müssen, ehe man den Standpunkt eines Comenius, der der Erziehung als Kunst die weitgehendsten Zugeständnisse macht, aufgibt.

So wollen also beide Erzieher im Grunde ihres Herzens eine naturgemäße Erziehung, die, um ganz kurz mit Dr. Weimer[1])

[1]) Dr. H. Weimer, Geschichte der Pädagogik (Göschen).

zu reden, bei Comenius heißt: „Das Verfahren der äußeren Natur bei ihren organischen Bildungen im Erziehungsgeschäft nachahmen", bei Rousseau hingegen: „eine der natürlichen Entwicklung des Kindes angepaßte Erziehung". Und so können wir es denn bei Rousseau auch vollauf verstehen, wie er klagt über das geringe Verständnis, das man größtenteils Kindern entgegenbringt, daß man sich gar nicht mehr imstande dazu fühlt, von den stolzen Höhen herabzusteigen und den Kindern einmal wieder ein Kind sein zu können, daß man mit ihnen über Dinge spricht, die ihr kleines sensibles Gehirn absolut noch nicht zu fassen vermag, daß man mit seinen Worten- und Gedanken oft weit, weit hinausgeht über kindliches Denken und Begreifen.

Wie aber nun soll nach Comenius diese, wie wir gesehen, naturgemäße Erziehung des Kindes vor sich gehen? Kinder, so sagt er in seinem „Informatorium der Mutterschule", sind ein teures, edles Kleinod Gott dem Herrn wie ihren Eltern! Gott dem Herrn vor allem; denn sie sind ja Gottes Ebenbild; und so ist sein eifriges Wirken für diese kleinen Himmelserben stets darauf gerichtet gewesen, daß sie auf Grund tüchtiger Ausbildung in der Schule einmal im Leben ihren Mann stehen sollen. Das ist um so mehr verständlich, als die Schulen seiner Zeit ihrer Aufgabe nicht gerecht wurden. Für den mangelhaften Fortschritt in den Schulen führt Comenius acht Ursachen in seiner „Didactica magna" an. Nicht minder hat nun aber dieser geistvolle Pädagoge auch nach der Seite hin schon früh an den Kindern gearbeitet, daß sie einmal ihr Plätzlein im Himmel haben sollen. Die Erde sollen sie einmal zum Schauplatz ihrer Wirksamkeit machen, aber der Himmel soll sie einmal nicht minder grüßen im goldenen Glanze. Die Jugend recht erziehen, heißt nach Comenius, ihr nicht einen Mischmasch von Worten einstopfen, sondern ihr das Verständnis für die Dinge erschließen, wie sie sich in Gottes freier Natur vorfinden. So sollen denn auch die Kinder angeleitet werden zu Betrachtungen von Himmel und Erde, Eichen und Buchen usw., damit sie die Natur aus eigener Anschauung kennen und verstehen lernen. Und so sucht denn dieser große Erzieher schon früh ihnen jene drei Zierden der Seele ins Herz zu pflanzen, die er Bildung, Tugend und Frömmigkeit nennt. Damit zeigt

er ihnen, daß sie als das ausgezeichnetste Geschöpf nicht dieses Lebens wegen hier sind, daß das Erdenleben nur eine Durchgangsstation ist, gleichsam ein Übergang zum Himmel. Den gesamten Verlauf eines vollständigen Unterrichtsganges teilt Comenius in vier Stufen, auf deren jede er durchschnittlich sechs Jahre rechnet.

Bis zum sechsten Jahre läßt er nun das Kind in der Mutterschule, also unter der Obhut der Eltern, Ammen und Kinderwärterinnen, und wie unendlich viel von der Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren abhängt, das bezeugt sein Vergleich des Menschen mit dem Baume im 4. Kapitel des „Informatorium der Mutterschule". Erst nach Ablauf dieses Zeitraumes von sechs Jahren nun entläßt Comenius das Kind aus dem Mutterschoß und übergibt es den Präzeptoren zu gründlicher Unterweisung, weil die Eltern nicht allezeit tüchtig sind, ihre Kinder selbst zu unterweisen. Wenngleich Comenius die Sorge für das Gemüt als den Hauptteil des Menschen der Sorge um das leibliche Wohl voranstellt, so verkennt er doch nicht den hohen Wert der Pflege des kindlichen Leibes. Bei guter Gesundheit sei stets das Kind zu erhalten; warme und weiche Bettlein sowie bequeme, leicht verdauliche Nahrung biete man ihm stets dar. Und über all das halte die Mutter treulich Wacht; denn das kommt ihr nicht nur zu, nein, das ist auch ihre sittliche Pflicht. Eine Mutter hat ihr Kind selbst zu nähren; es trinke ihre, nie aber fremde Milch, sonst durchkreuze man die Natur, die diesen Weg einzuschlagen gebietet. An Arzenei gewöhne man kleine Kinder nicht, denn das hemmt einerseits die natürliche Verdauung, andrerseits wirkt es nachteilig auf das Wachstum des Kindes. Man denke doch: Wie zart ist doch noch sein Leib, wie weich die Knochen und wie schwach auch noch die Adern! Man handelt unnatürlich im tiefsten Sinne des Wortes, tut man da Schritte, die einfach unverzeihlich sind. Fängt dann das Kind an im Laufe der Zeit schon schüchtern die Füßchen zu setzen, dann gehe man wieder ihm nach in nimmermüder Liebe und bewahre es in jeder Weise vor einem Fall. Auch auf die Kleidung lege man großes Gewicht. Im Winter hülle man das Kind in ein kleines Pelzlein und sorge auch stets dafür, daß, wenn es daheim bleibt, in einem

warmen Zimmer sich aufhält; vor allem aber lege man schon im ersten Jahre den Grund zur Reinlichkeit und Sauberkeit, kurz, man sei in jeder Hinsicht auf des Kindes Wohl bedacht.

Bis zum sechsten Jahre also bleibt, wie wir eben gesehen, das Kind nach Comenius in der Mutterschule. Und das auch mit Fug und Recht; denn das noch zu kindliche Alter bedarf ohne Frage mehr individueller Fürsorge und Pflege als ein dem Mutterschoß entwachsenes Schulkind. Auch ist ja vor dem sechsten Jahre das kindliche Gehirn noch nicht so stark und entwickelt, um schon in dem Maßstabe geschäftig sein zu können, wie es hernach in der Schule nun einmal von ihm gefordert werden muß.

Abweichend davon ist der Gesichtspunkt bei Rosseau. Wohl ist auch er der festen Meinung, daß Kinder aus ihrem natürlichen Verbande nicht gelöst werden dürfen, daß in der ersten Zeit des kindlichen Lebens die Mutter stets in Berührung mit ihrem Kinde bleiben muß; denn das Kind ist ja doch der Mutter blutverwandt, sprachverwandt und auch charakterverwandt. Das Kind loslösen von der Mutter, das hieße, es geradezu von der Natur selber loslösen, aus der doch die Kindesknospe herausgewachsen ist. Indes gehen seine Ansichten über die Pflege des Kindes, so vortrefflich sie auch sind, mit denen eines Comenius nicht parallel. So fordert Rousseau schon den frühzeitigen Gebrauch aller Leibeskräfte, allerdings unter dem Beistand der Erwachsenen, aber immer dem Gange der Natur folgend, denn der Körper verlangt Bewegung, gesunde Luft u. dgl. Nie darf ein Kind wider seinen Willen gezwungen werden; das verkümmert seine Kräfte und führt zur Verweichligung. Daher auch muß es nichts aus Gehorsam, sondern aus Notwendigkeit tun. Dies ist eine sehr gesunde Anschauung, wenn man bedenkt, wie fast alle Mütter zu Verzärtelung neigen und deshalb ihre Kinder nur allzuleicht verwöhnen, ohne zu erwägen, mit welchen Gefahren für die Gesundheit eine übertriebene Verhätschelung verbunden ist.

So ist, während Comenius' Erziehung von Anfang an eine positive ist, die erste Erziehung des Rousseau rein negativ, stehend unter dem Kardinalsatze: „Man verhindere, daß etwas getan werde!" Im Einklange damit steht seine Forderung, das Herz vor Fehlern, den Verstand vor Irrtümern zu bewahren. Und nun

als wesentliches Moment weiter kommt jetzt noch dies hinzu, daß das Organ der Erziehung nach Comenius Familie, Schule und Kirche ist, während es nach Rousseau vorzugsweise die Natur und der Hofmeister ist, der in dem Knaben lediglich den Menschen an sich betrachtet und ihn deshalb erziehen soll. Darnach hat der Hofmeister eigentlich nichts zu tun, als unter der Lehrmeisterin „Natur" zu studieren und zu verhindern, daß derselben zuwider gehandelt werde seitens seines Zöglings. Dagegen aber ist zu betonen, daß das Kind einmal aus seinem primitiven Naturzustande und aus seiner relativen Unvollkommenheit heraustritt, daß es einmal, da es doch aus der Familie herauswächst, seine leiblichen und geistigen Bedürfnisse erweitert und infolgedessen reif wird für eine gemeinschaftliche Erziehung, also für die Schule! Natürlich ist damit nicht gesagt, daß es dadurch dem Einflusse der Familienerziehung entzogen werden soll; denn Haus und Schule sollen einträchtig Hand in Hand gehen.

Hier knüpft Rousseau an den englischen Pädagogen Locke in seinem Werke „Gedanken über die Erziehung der Kinder" (1693) an, der ebenso wie Rousseau die Individualität des Zöglings beobachtet wissen will und der im übrigen auch einer Privaterziehung durch einen Hofmeister den Vorrang vor der Schulerziehung einräumt, ganz gegen Comenius, und das aus dem Grunde, weil nur durch erstere die Individualität des Kindes gründlich berücksichtigt werden kann.

Wie nun aber will Rousseau naturgemäß sein Kind erziehlich gut aufwachsen lassen? Wir blicken in seinen „Emile" jenes „Naturevangelium der Erziehung", wie es einmal Goethe genannt hat, oder „jenes Traumbuch mit tiefem Sinn", wie es einmal später Pestalozzi betitelt hat. Eine isolierte Erziehung, von der Stunde der Geburt bis zum Traualtar einem einzigen Führer anvertraut, dünkt ihm als das Beste. Frei soll das Kind sich entwickeln, ganz folgend dem Pfade der Natur. Nach treuer Behütung des Kindes von seiten der Mutter in der allerersten Zeit erfolgt die erste offizielle Erziehung unter der Leitung des Hofmeisters. Genau hat dieser nun die Kindesnatur zu studieren und hat tagein, tagaus zu sorgen für eine naturgemäße Körperpflege ohne jede Verweichligung, Beschränkung oder gar Ein-

engung, alles Gedanken, wie sie sich im übrigen auch schon bei John Locke finden, der in gleicher Weise rät, den jugendlichen Körper möglichst abzuhärten (kalte Bäder usw.) und das Kind an eine einfache Lebensweise schon möglichst früh zu gewöhnen. So reift denn das Naturkind „Emile“ heran unter der treuen Obhut seines jugendlichen Erziehers. Jede Beeinflussung des Zöglings, die der Vernunft widerstrebt, würde der still wirkenden Natur vorgreifen, sie in ihrer Arbeit an der Entwicklung des Zöglings aufhalten. Es dürfen eben — und auf diesem Standpunkte steht Rousseau felsenfest — der Natur nicht die Hände gebunden werden. Das ist aber ohne Zweifel der Fall, wenn Vorurteile und üble Angewohnheiten in den Kinderstuben herrschen. „Wenn ihr vermöchtet, nichts zu tun und nichts tun zu lassen, wenn ihr euren Zögling bis ins 12. Jahr gesund und stark heranbringen könntet, ohne daß er zu unterscheiden wüßte, was rechts und was links wäre, bis euer erster Unterricht die Augen seines Verstandes, der Vernunft, öffnen könnte, so würde er ohne Vorurteile und Angewohnheiten sein ... Bald würde er unter euren Händen der verständigste Mensch werden, und durch euer anfängliches Gehenlassen würdet ihr ein Wunder der Erziehung zustande gebracht haben. Tut nur das Gegenteil des Herkömmlichen, und ihr werdet fast immer das Rechte tun“. Diese seine beherzigenswerten Worte zeigen deutlich, wie und auf welchem Wege die Erziehungsfehler hineinkommen; darum verlangt denn auch Rousseau mit vollem Recht von dem Erzieher, daß er ein Muster von treuer Pflichterfüllung sei. Darauf kommt aber auch, sollte ich meinen, fast alles an, sowohl bei der Einzelerziehung als auch bei der gemeinschaftlichen; denn der Lehrer muß den Kindern ein Vorbild der Tätigkeit und Ordnung, der Tugend und Frömmigkeit sein, in und außer der Schule; also ist es die höchste Aufgabe des Erziehers, sich des Kindes Liebe und Achtung zu verdienen und ihm mit bestem Beispiele stets voranzugehen. Was die Schulerziehung betrifft, so befürchtet Rousseau von ihr eine Unterdrückung der Individualität, was auch begreiflich erscheint unter den damaligen Verhältnissen. Wir sehen also: Rousseau will eben volle Kraftentwicklung, formale Entwicklung, ganz folgend dem Laufe der Natur. Comenius hin-

gegen erstrebt materielle Entwicklung; er stellt positive, als wahr erkannte Grundsätze auf. Von dem aufgespeicherten Inhalt, welchen die vergangenen Geschlechter angesammelt haben, will er dem Kinde etwas mitgeben. Dies will freilich Rousseau auch, aber erst in einer späteren Zeit, wo sich der Wissenstrieb eines Kindes zu regen beginnt, das ist in der dritten Periode, die vom 12. bis zum 15. Jahre währt. Die bewegende Kraft für dieses Alter ist die angeborene Wißbegierde, genährt durch die Erscheinungen in der Natur. Aber nun weiter auf dem Wege der körperlichen und geistigen Erziehung des kindlichen Lebens.

Ich wiederhole es noch einmal in aller Kürze um des Zusammenhanges willen. Nach Ablauf des sechsten Jahres fordert Comenius den Schulbesuch; die bisher durch treue Mutterarbeit mühsam zustande gebrachte Bildung des Kindes soll nun vertieft und verinnerlicht werden, und dazu die Schule. In seiner „Didactica magna“ spricht nun Comenius in Kap. 26 des eingehenden über die „Schulzucht“ und stellt da u. a. die These auf: „Eine Schule ohne Schulzucht ist eine Mühle ohne Wasser“. Er verlangt also hier energische Arbeit an allen Kindern, ganz gleich, welchen Geschlechtes sie auch sein mögen; denn jede übertriebene Verzärtelung liegt auch ihm fern und jede törichte Rücksichtnahme ist ihm von Grund aus zuwider. Kräftig tritt er gegen die sogenannte „Affen- und Eselsliebe etlicher Eltern“ auf, welche ihren Kindern alles nachsehen und sie so ohne alle Zuchtrute wie in der Wildnis aufwachsen lassen. Führen nun soll diese Zucht den Zögling zu freiwilliger Pflichterfüllung; also eine Zucht will er angewandt wissen, die sich durchatmet und umspült weiß von viel Liebe und Weisheit. Ein wenig vorher noch — es ist in Kap. 22 —, wo Comenius den Satz aufstellt: „Kinder sind vor dem Umgange mit Schlechten auf das sorgfältigste zu bewahren“, hielt er sogar strenge Zucht an den Kindern für hochnötig, um bösen Sitten ein für allemal durchgreifend Einhalt gebieten zu können.

Wie völlig verschieden in der Wertung des kindlichen Lebens da aber auf der anderen Seite ein Rousseau, der als Strafen nur fordert die naturgemäßen Folgen der Vergehungen, damit das Kind seine Schwächen empfinden und die notwendigen Leiden dulden lerne, aber alles jedoch mit absolutem Ausschluß jeder

körperlichen Züchtigung. Dabei übersieht aber Rousseau, daß die natürlichen Folgen in vielen Fällen gar nicht eintreten, und daß, falls sie eintreten, das Kind sich eines Vergehens oftmals gar nicht bewußt ist. Wo bleibt dann die bessernde Wirkung? Jede Gewaltmaßregel, sie mag sein wie sie auch wolle, ist Rousseau ein Dorn im Auge, und so will er denn auch jede Gewalttätigkeit im Erziehungseinfluß vermieden wissen. Nur keine körperliche Züchtigung also; denn das wäre ja im Sinne Rousseaus Kultur, aber nie und nimmer Natur, der zu folgen doch sein eifrigstes Streben ist. Fast in gleicher Weise läßt sich auch hierin schon wieder John Locke aus, der in seinem Werk „Gedanken von der Erziehung der Kinder" die körperliche Züchtigung nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen gelten lassen will; so z. B., wenn das Kind lügt. (Daran sollen aber nach Rousseau die Lehrer schuld sein, weil sie sich soviele Versprechen geben lassen.) Im übrigen ist auch Locke jede sklavische Erziehung verhaßt; denn sie wirkt entmutigend in den Kinderseelen und schafft ungeheure Verluste an Frische und Spannkraft (vgl. 3. Abschnitt seines Werkes).

Auch Comenius ist im allgemeinen gegen körperliche Züchtigung; allein er tritt nur dann für eine gelinde körperliche Strafe ein, wenn alle Aufmunterungen und Vermahnungen sich als nutzlos erwiesen haben, also bei fortgesetztem Ungehorsam, Halsstarrigkeit usw. Indes wir müssen dazu noch bemerken, daß die vielen Zweifel an der Berechtigung dieser pädagogischen Strafe nicht begründet sind; denn durch Anwendung körperlicher Zuchtmittel wird der Zweck der Besserung und Abschreckung verfolgt. Nicht die körperlichen Schmerzen, sondern Scham und Reue sollen eine bessernde Wirkung herbeiführen. Es ist mithin nicht einzusehen, weshalb z. B. sittlich verwahrloste Kinder durch dieses körperliche Zuchtmittel nicht gebessert werden sollten, vorausgesetzt, daß die Anwendung dieses Strafmittels auch mit vollem Ernste sittlicher Entrüstung und in zulässigen Grenzen vollzogen wird. Allerdings wird der Zweck, sittlich zu bessern, nicht immer erreicht, das nämliche ist aber auch der Fall bei der bloßen Anwendung liberaler Vorschriften, wie sie z. B. John Locke empfiehlt. Die körperliche Strafe ist aber trotz alledem bei rationeller Anwendung und in außerordentlichen Fällen als ein wirksames Er-

ziehungsmittel schon in den ältesten Zeiten anerkannt worden, so daß man sie nie wird ganz umgehen können. Es kommt eben darauf an, *wann* und *wie* man züchtigt.

In der frühsten Jugend soll nun nach Comenius der Unterricht einsetzen. Sein Unterrichtsprinzip ist auch hier wieder die Naturgemäßheit: alles stufenweise, nie jedoch etwas sprungweise! Ganz im Einklange mit der Natur soll der Unterricht sich bewegen. In ganz genau derselben Weise also, wie schon die Natur bei allem, was sie an Produktionem liefert, acht gibt auf die am besten gelegene Zeit, wie sie die Materie sich formt, wie sie von innen heraus wirkt, wie sie bei allem, was sie schafft, stufenweise vom Leichteren zum Schwierigeren fortschreitet, bis das Werk vollbracht ist, wie sie mit nichts einen Anfang macht, was nicht irgendwie von irgendeinem Nutzen und Vorteil sein könnte, soll auch der Unterricht sich seine Wege ebnen; dann allein entspricht er dem stillen, geräuschlosen Gange der Mutter Natur und ist, wie er auch sein soll, Nachahmung der Natur. Es ist also die analoge Naturgemäßheit das Unterrichtsprinzip des Comenius. Worauf es ihm nun aber bei allem Unterricht vor allem ankommt, das ist die Anschauung oder, um noch ein treffenderes Wort zu wählen, die *Kleinmalerei*. Diese Kleinmalerei machte Amos Comenius zum durchschlagenden Prinzipe alles Unterrichts; mit realer Anschauung also muß nach ihm jeder Unterricht beginnen; und erst aus solcher Anschauung heraus kann sich dann auch einmal ein gewisses Wissen entwickeln. Womit man also kleine Kinder zu speisen und auch zu sättigen habe, das ist die Anschauung; handgreiflich muß man werden; ihre Sehkraft muß man voll in Anspruch nehmen. Mit nie ermüdender Ausdauer muß man ihre kleinen klaren Augen auf einen festen Punkt richten, den sie begreifen und in sich aufnehmen sollen. Und diese Anschauung muß nach Comenius aller Erkenntnis vorangehen; denn nichts darf im Verstande seiner Ansicht nach sein, was nicht vorher in den Sinnen gewesen sei. Weit und breit ergeht sich dieser tiefgründige Pädagoge darüber in den Kap. 17 u. 18 seiner „Didactica magna“. Somit hat Comenius dem Unterricht gleichsam einen neuen Sinn erschlossen: das *Auge*, das mächtigste und wohl auch das lebhafteste aller unserer Sinne; denn „das

Ohr bringt nur Zeichen, aber das Auge führt die Dinge selbst herbei". Indes ich sollte meinen, daß für das Zustandekommen einer vollkommenen Anschauung das Zusammenwirken aller Sinne erforderlich sei; denn das Kind lernt doch nicht bloß mit dem Auge und Ohr Dinge wahrnehmen und voneinander unterscheiden. Hier scheint mir, daß Rousseau die Sinne in ein besseres Verhältnis zueinander gebracht hat, denn er spricht von der Unvollkommenheit des Gesichtssinnes und unterscheidet zudem einen sechsten Sinn, den Gemeinsinn, welcher aus dem gehörigen Gebrauch der übrigen Sinne entspringt.

So sehen wir, wie beide Pädagogen es auf einen Unterricht mehr in den Dingen als in den Worten abgesehen haben, und so können wir es denn auch vollauf verstehen, daß ihr ganzes Menschenleben fast im fortwährenden Kampfe begriffen war gegen den bloßen Verbalismus, dem ihrer Meinung nach jede Existenzberechtigung überhaupt abgeschnitten werden müßte. Das frühe Auswendiglernen und den frühen Unterricht in Sprachen verwirft ganz besonders Rousseau; daher soll „Emile" auch nur eine Sprache, nämlich die Muttersprache lernen. Ferner sind sich die beiden Pädagogen einig in bezug auf die Bedeutung und den Wert des lebendigen Buches der Natur. Nie erlöschen wird daher Comenius' vielgepriesenes und weithin gefeiertes Wort, gleichsam ein Schmuckstück in seiner „Didactica magna": „Die Menschen müssen gelehrt werden, soweit als nur irgend möglich, nicht aus Büchern ihre Einsicht zu schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen", d. h. sie müssen die Dinge selbst in Augenschein nehmen, nicht aber nur „fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge". So ist ihm die Anschauung, die sogenannte, wie ich mich vorhin schon ausdrückte, Kleinmalerei, ein wesentlicher, ja sogar ausschlaggebender Faktor bei allem Unterricht. Und weil nun Amos Comenius der Anschauung gleichsam eine normative Stellung im gesamten Unterrichtsbetriebe eingeräumt hat, darum kann er auch mit Fug und Recht den ihm in gleicher Weise für eine gedeihliche und ersprießliche Entwicklung alles Unterrichts hochbedeutsamen Satz unterschreiben: „Erst Beispiele, dann Regeln!" Erst alles konkret, leicht faßlich, möglichst auch in freundlichem Bilde den Kindern vor die Augen gerückt,

und hernach erst alles verarbeitet, verwoben und zurechtgeschnitzt für diese oder jene Verhältnisse des Lebens, aber immer in zusammenhängender Verknüpfung mit Beispielen; denn die kindliche Seele ist für Beispiele weitaus empfänglicher als für Regeln. Daß diese Worte richtig sind, lehren ja die Beispiele der Natur.

Wie anders nun da aber auf der anderen Seite das Erziehungssystem eines Rousseau! Sobald das Kind reden, essen und gehen kann, beginnt die zweite Epoche seines Lebens; denn vorher ist es nichts weiter, als was es im Mutterleibe war. Bis zu seinem 12. Lebensjahre soll „Emile“ jedwedes Lernens völlig entrückt und enthoben sein; denn das widerspräche ja eigentlich auch wieder der Natur, die ihn doch fast ausschließlich leiten soll. Wohl wird auch er in der ersten Zeit seines Lebens in einer Welt der Bilder leben, zumal wenn auch in ihm das Anschauungsvermögen anfängt, rege und lebendig zu werden — denn auch Rousseau ist Realist —, aber Menschengeist läßt über alledem einen langen, langen Schleier fallen, um da nicht etwa in die Versuchung zu geraten, das Naturkind seines natürlichen Zustandes zu entheben; denn nichts soll „Emile“ bis zum 15. Jahre wissen von einer Abhängigkeit von Menschen, sondern nur von Dingen. Rousseaus Zögling kennt also die Beziehungen der Menschen zu den Dingen besser als die des Menschen zu dem Menschen. Seine Begriffe sind zwar beschränkt, aber bestimmt; er weiß nichts Auswendiggelerntes, aber viel durch Erfahrung! Diese hat nach Rousseau allem Unterrichte voranzugehen. Weder Autorität, noch Meinungen, noch Beispiele sollen „Emile“ leiten; seine vortreffliche Lehrmeisterin ist, wie gesagt, die Erfahrung! Aus diesem Grunde hat denn auch „Emile“ zuerst nur Naturkenntnisse zu seinem geistigen Besitz. Dagegen ist aber geltend zu machen, daß die Erfahrung, um mit Herbart zu reden, ein äußerst kleines Bruchstück eines großen Ganzen ist, die Mängel also durch einen umfassenden Unterricht notwendig beseitigt werden müssen. Dazu bedarf es aber mehr als bloßen Sachunterrichts, der sich bei Rousseau immer nur auf das für das Kind Verständliche, also auf das sinnlich Wahrnehmbare beschränkt.

Erst mit dem 15. Jahre (der vierten Periode) seines Lebens soll „Emile“ unter die Menschen treten, aber nur im Sinne der

Orientierung, d. h. um zu lernen, welche Stellung er unter den Menschen einnehmen und welche Art von Hindernissen er zu überwinden haben wird. Er soll sehen, wie sie alle, die doch von Natur einst so „gut" waren, durch die Gesellschaft verderbt, ja vielleicht geradezu vergiftet worden sind. Rousseau betrachtet also hier ganz im Gegensatz zu Comenius die Kultur als ein Hindernis der Erziehung. Dieser Gedanke tritt im übrigen bei ihm auch schon in seiner Preisaufgabe auf: „Hat der Fortschritt der Wissenschaften und Künste beigetragen, die Sitten zu verderben oder zu läutern?" Schon hier weist Rousseau die Schädlichkeiten der Wissenschaften und Künste nach und bringt auch Beweise dafür; die Quellen und Objekte der Wissenschaften und Künste sind unlauter; denn alle Wissenschaften stammen von unseren Lastern, und unsere Laster wieder haben ihren Ursprung in der menschlichen Gesellschaft, und diese hat schließlich ihre Fehler in ihren Vorurteilen. So hat also der Fortschritt der Wissenschaften und Künste in keiner Weise zur Reinigung und Besserung der gerade vorherrschenden Sitten beigetragen. Was aber ist dazu nun zu sagen? Ich möchte so entgegnen: Da der Mensch nie in völliger Losgerissenheit von den Verhältnissen zu denken ist, da auch das im Kinde Vorhandene schon ein Produkt der Verhältnisse ist, und da diese unaufhörlich auf die Seele bildend und verbildend einwirken und auch die gesellschaftlichen Ordnungen, äußere wie innere Unterschiede begründen, so verlangt Rousseau einfach etwas Unmögliches. Wie fühlen wir uns doch in allem, was wir auch tun und treiben mögen, als ein Glied eines Gemeinschaftsganzen, durch und durch abhängig von unseren Mitmenschen, die uns bilden, formen und zu ihrem Werkzeug machen! Wir leben eben in- und durcheinander mitten in der Gemeinschaft, und wir verfolgen darin Zwecke, die nicht bloß für uns, sondern auch für andere ein Gut sind, und eben weil sie dieses sind, streben wir aus innerstem Wesensgrunde heraus darnach, sie zu verwirklichen. Daß der einzelne aus dem organischen Zusammenhange des Gemeinschaftsbundes sich willkürlich nicht zu lösen vermag, davon spricht schon Wundt in seiner Logik, wo er an einer Stelle sagt (Logik 2. Aufl. II, 2 S. 289): „In die ursprünglichen Gemeinschaftsformen wird der einzelne hineingeboren, und wie die Ver-

bindung ohne seine Zustimmung entstanden ist, so vermag er sich auch nicht nach bloßer eigener Willkür aus ihr zu lösen".

Und das eben Gesagte gilt nun in noch weit höherem Maße von der Jugend, die doch erst recht abhängig ist und ihren Geselligkeitstrieb so gerne stets betätigt. Wie steckt doch schon in dem kleinsten Kinde der heiße Trieb, zu Erwachsenen zu gehen, ihnen sich anzuschließen, durch sie Anregung und Belebung für dies und das, was gerade seinen kindlichen Sinn erfüllt und sein jugendliches Herz erfreut, zu empfangen; und wie jauchzen und jubeln die Kinder dann doch auf vor lichter Freude, wenn man ihren kleinen Wunsch erfüllt und ihres Herzens Sehnsucht zu stillen gesucht hat. Kinder brauchen nun einmal Sonnenschein. Sonnenschein der Elternliebe und Sonnenschein treuer, es mit diesen jungen Seelen gut meinender Menschen. Jede Blume, die nicht durch Gärtners Hand täglich begossen wird, verwelkt mit der Zeit, und jede Kindesblume, die nicht treue Menschenhand täglich begießt mit nimmermüder Liebe, verkümmert und entartet schließlich völlig; denn nicht nur Menschen und Natur, sondern auch die Menschen unter sich stehen in Wechselwirkung. Wir sind eben nicht bloß Mitglieder der Familie, Glieder der Gemeinde, Bürger des Staates, sondern überhaupt Glieder der Menschheit! Charakteristisch ist in dieser Beziehung, wenn Rousseau meint, vor dem Alter der Vernunft könne das Kind keinen Begriff von den gesellschaftlichen Verhältnissen haben; daher müssen Worte, welche sich auf diese beziehen, tunlichst vermieden werden. Hieraus erklärt sich auch, weshalb Rousseau das Räsonnement mit Kindern für ungeeignet hält. Kinder verstehen eben nach seiner Ansicht keine vernünftigen Gründe, sonst brauchten sie nicht erzogen zu werden. Es muß aber doch darauf hingewiesen werden, daß die Vernunft, die doch auch die Versuchung überwindet oder wenigstens überwinden kann, im kindlichen Alter nicht so ohne weiteres auszuschalten ist. Es verdienen hier vielleicht die Worte Fichtes in seiner fünften Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten Erwähnung: „Er (Rousseau) schwächt die Sinnlichkeit, statt die Vernunft zu stärken!"

Wie aber — und das ist in gleicher Weise bedeutsam und interessant — soll man mit Kindern umgehen und verfahren in

geistiger Hinsicht? Es ist eine bekannte Tatsache, daß schon im zweiten Jahre das Kind leise anfängt, Sprachversuche zu machen. Rousseau sagt darüber am Anfang des zweiten Buches seines „Emile“: Sobald die Kinder zu sprechen anfangen, weinen sie weniger, und an einer anderen Stelle heißt es: Kinder sprechen zuerst eine allgemeine Natursprache, die zwar nicht artikuliert, aber akzentuiert und verständlich ist. Bei diesen ersten Sprechversuchen lasse man nun dem Kinde völlig freien Weg. Man lasse überhaupt die Kinder in ungestörtem Gebrauch dieser ihrer Kräfte, die die Natur ihnen verliehen hat. Ein Mißbrauch ist es, wenn man die Kinder antreibt, recht früh zu sprechen, denn dann haben sie nicht hinlänglich Zeit, um das zu begreifen, was man sie nachsprechen läßt; sie mißverstehen es. Also keine Übereilung, da sonst der größte Schaden verursacht wird, indem nämlich die Kinder mit den ihnen unverständlichen Worten einen ganz anderen Sinn verknüpfen als wir, ohne daß wir diesen Umstand gewahr werden. Und darin erblickt er — das ist charakteristisch — den ersten Anstoß zu allen Irrtümern, die dem Menschenkinde auf seinem Lebenswege begegnen und seinem Geiste vielfach eine ganz falsche Richtung geben. Darum darf das Kind nicht mehr sagen, als es zu denken vermag. Die ganze Kunst des Erziehers besteht nach der Ansicht Rousseaus ganz allein darin, ohne Vorschriften zu leiten und nichts zu tun, damit alles erreicht werde. Das ist natürlich nicht wörtlich zu nehmen, vielmehr soll damit nur angedeutet werden, daß der Erzieher sein ganzes Handeln so einrichte, daß der Zögling im festen Glauben sei, es geschehe alles nach seinem eigenen Willen. Ganz unsinnig erscheint daher Rousseau der Grundsatz John Lockes, der da meint, man müsse mit Kindern „räsonnieren“, d. h. sie nicht tadeln, sondern durch vernünftige Auseinandersetzungen sie zu überzeugen suchen. John Locke spricht sich über diesen Punkt so aus: „Mit Kindern muß man räsonnieren; denn sie verstehen das so zu früh, als sie die Sprache überhaupt verstehen, und wünschen früher als man glaubt, wie vernünftige Geschöpfe behandelt zu sein. Hiergegen erklärt sich Rousseau aufs bestimmteste. Die Vernunft ist nach seiner Auffassung kein ursprüngliches Vermögen, sondern entwickelt sich erst, nachdem

andere Vermögen schon entwickelt sind, also am spätesten. Und da das Ziel der Erziehung ist, einen vernünftigen Menschen hervorzubringen und heranzubilden, so kann man seiner Meinung nach unter keinen Umständen nach der Art eines Locke zu Werke gehen; denn das hieße mit dem Ende anfangen und das Werk zu seinem eigenen Werkzeuge machen. Es erscheint jedoch nicht ausgeschlossen, daß Locke das Vermögen der Vernunft mit dem des Verstandes identifiziert. In diesem Falle ließe sich gegen das „Vernünfteln" mit Kindern wohl kaum etwas einwenden. Hierbei ist aber noch zu bemerken, daß Rousseau sinnliche oder kindliche Vernunft (Bildung einfacher Begriffe) unterscheidet von intellektueller oder männlicher Vernunft (Bildung zusammengesetzter Begriffe). Die Kindervernunft soll demnach nicht durch menschliche Autorität, sondern lediglich durch die eherne Notwendigkeit gezügelt werden; also nichts aus Gehorsam sollen die Kinder tun, sondern alles aus Notwendigkeit. Kinder sollen eben Kinder bleiben, auf daß man nicht frühzeitige und geschmacklose Früchte erzeuge, die bald wieder verderben und ersterben. Das ist im Sinne Rousseaus geredet und wohl auch der Beachtung vollauf wert und würdig.

Nun aber Comenius. Im Frühlinge jugendfrischen Lebens soll nach ihm schon der Grundstein der Bildung gelegt werden; denn die Morgenstunden des Lebens hält er zum Lernen für die geeignetsten; denn einen wie großen Einfluß die äußere Natur auf den Menschen ausübt, das hat er ja oft genug und auch stets überzeugend genug zur Darstellung gebracht. Wie aber arbeitet er nun an der geistigen Entwicklung des Kindes? Im Alter von sechs bis zu zwölf Jahren weist er die Kinder der deutschen oder der Volksschule, auch Muttersprachschule genannt, zu. Zu allererst galt es, nachdem in der Mutterschule die Sinne zum richtigen Auffassen der Dinge geübt worden sind, die eingeprägten Bilder der Dinge wieder auszuprägen und darzustellen durch Lesen, Schreiben, Malen, Singen usw.. Darnach ist zuerst das Gedächtnis, darauf der Verstand und ganz zuletzt das Urteil auszubilden. Nichts lerne der Zögling auswendig, was er nicht geistig verdaut und durch und durch begriffen habe. In alledem berührt sich Comenius mit Rousseau, welcher auch zuerst die

Sinne dann den Verstand und zuletzt das Urteil geübt wissen will. Bei allem Lernen sei nun aber stets auf das fürs Leben Nützliche zu achten, also auf das, was der Zögling einmal später verwerten und verwenden kann. So soll denn nach Comenius das Kind vor allem, so gut es eben kann, in das Verständnis der Dinge eingeführt werden. Wie aber stellt sich nun Comenius zu dem Nützlichkeitsprinzip? Es drängen sich da zwei Fragen uns auf: „Kopfarbeit" und „Handarbeit"! Naturgemäß hat man der Kopfarbeit einen größeren Wert beigelegt; jedoch ist aus physiologischen Gründen die Ausbildung der Handgeschicklichkeit von hervorragendem Einfluß auf die Entwicklung der Geistestätigkeit, und dieser Gedanke findet sich auch bei Comenius, und zwar rechnet er die Ausbildung der Hand zu den „primären Studien", d. h. zu denen, die „Wesen, Kern und Inhalt der Bildung umfassen, und führt an einer andern Stelle im „Informatorium maternum" weiter aus, welcher Art diese Handwerksarbeit der Kinder sein soll. Nach ihm sind vor allem Pestalozzi und Fröbel für die Beschäftigung ihrer Zöglinge mit Handarbeit eingetreten, und die Folge ihrer Wirksamkeit war, daß die pädagogische Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts mehr und mehr anerkannt wurde, und daß dieser Unterricht auch allmählich Eingang in den Schulen fand.

Natürlich läßt sich auch Rousseau von Nützlichkeitserwägungen leiten und folgt hier ganz John Locke. Beide legen auch großes Gewicht auf den Handfertigkeitsunterricht und empfehlen warm die Erlernung eines „nützlichen" Handwerks. Während nun bei Rousseau der Zögling keine Bücher braucht außer den Robinson Crusoë, alles übrige aber aus der Erfahrung lernen soll, also z. B. Briefe lesen und schreiben lernen muß, um zu erfahren, was andere vor ihm gedacht und gewußt haben, will Comenius, daß man den Kindern die Lust zum Lernen erwecke, und das geschieht u. a. durch schöne Täflein und schöne Bücher, welche die sichtbare Welt veranschaulichen. Lese- und Schreibübungen müssen immer in geeigneter Verkürzung miteinander verbunden werden. Comenius sucht also auch den Unterrichtsgang ganz nach Anleitung der Natur zu gestalten, wie wir ja bereits an anderer Stelle es auch ausgeführt haben. Sein berühmter „Orbis pictus"

ist so beschaffen, daß voran ein Bild steht und dann in lateinischer und deutscher Sprache eine Reihe von Aussagen über den Gegenstand der Bilder folgen. Darnach dient dieses Büchlein nicht bloß zur Weckung des Gemütes, sondern auch zur Schärfung der Aufmerksamkeit. Auf diese Weise wird das Kind durch Spiel und Scherz immer tiefer in den Ernst des Wissens eingeführt. Besonders dringt er darauf, daß den Kindern nicht nur Bilder, sondern überall, wo es möglich ist, die Sachen selbst gezeigt werden. Daran ist zu ermessen, wie sehr Comenius an der Forderung festhält, daß alle Erkenntnis auf eine klare und verständige Anschauung der wirklichen Dinge gegründet sein soll. Die Idee der Schola latina und Academia glaube ich übergehen zu können, weil sich auch dort die Unterrichtslehre mit der Forderung beschäftigt, daß den Kindern das Lerngeschäft erleichtert werde und deshalb die Sachkenntnisse mit den Sprachkenntnissen aufs engste verbunden werden sollen. Das gehört nach Comenius zur wahren Erziehung, die immer und überall die drei Stücke im Auge zu behalten hat: Weisheit, Klugheit und Frömmigkeit!

Allen voran drängt sich nun der Unterricht von Lesen und Schreiben, die beide in engster Beziehung zur Sprache und zum Sprechen stehen; denn die Sprache ist, um mit Comenius zu reden, das Werkzeug für alles weitere. Zuerst ist natürlich mit der Muttersprache zu beginnen, dann mit der des Nachbarvolkes. Jede Sprache werde aber mehr durch den Gebrauch als durch Regeln gelernt; Regeln mögen jedoch den Gebrauch unterstützen. Das gilt vorzugsweise von den gelehrten Sprachen; um nun aber das Erlernen fremder Sprachen noch leichter und faßlicher zu bewerkstelligen, empfiehlt Comenius die zuerst erlernte Sprache als Norm für die Abfassung der Regeln der später zu erlernenden Sprache. Alle Sprachen lassen sich nach ein und derselben Methode lernen, nämlich durch den Gebrauch. Besonderen Wert legt Comenius darauf, daß die Worte nicht gesondert von den Dingen gelehrt werden. Also noch einmal: Sprach- und Sachkenntnisse treibe man immer zusammen.

Dritter Abschnitt.

Sittliche und religiöse Erziehung.

Alle Erziehung nimmt mit der religiösen Bildung ihren Anfang und ihr Ende. Zunächst ist es ohne weiteres einleuchtend, daß das Gefühl für das Göttliche und Ewige schon lange in der kindlichen Seele schlummert, ehe das Sittliche erwacht. Allerdings liegt in der kindlichen Seele noch kein ausgesprochenes Bedürfnis für religiöse Betätigungen vor, aber nichtsdestoweniger erfordert es die sittliche Erziehung, daß die religiösen Gefühle beizeiten geweckt und genährt werden, und dazu bedarf es der religiösen Unterweisung. Ich lasse es dahingestellt, ob die sittliche Entwicklung nicht eine Folge der religiösen ist. Nach Comenius ist dies der Fall, weil er der Ansicht ist, daß die Wurzeln der Religion den Menschen von Natur innewohnen. Jedenfalls wäre es töricht, wollte man den innigen Zusammenhang beider verkennen oder gar ignorieren; denn die religiösen Motive sind jedenfalls die stärksten Antriebe zur Sittlichkeit, und durch sie gewinnt auch erst das sittliche Leben volle Bedeutung. Außerdem enthält die christliche Religion einen solchen Reichtum erhabener Motive zur Sittlichkeit, daß in einem echten und rechten Christenherzen Religiosität und Sittlichkeit zusammenzufallen scheint. Übrigens darf dabei nicht übersehen werden, daß die Religion auch eine historische Seite hat; sie ist ein soziales Kultur- und Bildungselement bei allen Völkern. Das Kind wächst doch in die religiöse Atmosphäre hinein, also muß auch mit ihm darüber geredet werden, es muß mit ihrer Geschichte und ihrem Inhalt bekannt gemacht, kurz, es muß darüber unterrichtet werden. Nach alledem erscheint es dann aber nicht ge-

rechtfertigt, wenn Rousseau den Beginn der religiösen Erziehung nicht in das Kindesleben verlegt wissen will. Es kommt doch für den Anfang gar nicht auf ein Verstehen abstrakter Lehrsätze an; diese sind ja nur Formen, in welche das religiöse Leben seine hohen Gefühle gehüllt hat. Die Hauptsache ist, daß man das dafür empfängliche Gemüt auf die göttliche Idee hinlenkt und vorbereitet, wie dies Comenius vorschreibt, und damit kann nie früh genug begonnen werden.

Wie nun aber suchen Comenius und Rousseau in sittlicher und religiöser Hinsicht auf die Kindesseelen einzuwirken? Da ist zunächst zu bemerken, daß Comenius in den Schulen nicht bloß Wissenschaften, sondern auch Sittlichkeit und Frömmigkeit gelehrt wissen will; und gerade um der letzteren willen soll die heilige Schrift den christlichen Schulen das A und O sein, der Anfang und das Ende. Sittliche Persönlichkeiten will er aus seinen Zöglingen machen, die nur einen Weg in ihrem Leben kennen und lieben sollen, den der Tugend, frommen und gesunden Wandels, und die nur einem großen Ziele zeit ihres Lebens nachstreben und nachjagen sollen: „Einst selig dort zu werden, das ist und bleibt auf Erden mein heiliger Beruf!“ Kinder müssen demnach täglich, ja stündlich etwas spüren von dem Pulsschlag der warmen Liebe ihres Heilandes, damit sie vor allem in sittlicher Hinsicht gewappnet seien gegen alle Anfeindungen des Lebens; und das kann nun nach der Ansicht des Comenius am vollkommensten dadurch erreicht werden, daß man die Kinder frühzeitig daran gewöhnt, alles, was sie an Dingen hier sehen, hören, berühren, tun und leiden, stets zu Gott in mittelbare oder unmittelbare Beziehung zu setzen. Dazu dienen neben der Beschäftigung mit der heiligen Schrift auch die Übungen in der Gottesverehrung und in äußerlichen guten Werken. Dieses nun auf das gewissenhafteste zu üben und zu pflegen, ist die Aufgabe des wahren Frommen und des wahren Erziehers.

Wie gestaltet sich nun aber das sittliche und religiöse Leben des Kindes bei Rousseau? An dem Grundsatze: „Bewahret das Herz vor Lastern und den Verstand vor Irrtümern“ festhaltend, will Rousseau die Seele des Kindes, solange es möglich

ist, in Untätigkeit erhalten. Da aber der Zögling bis zum 12. Jahre nicht ohne alle Begriffe von der Moralität der menschlichen Handlungen bleiben kann, so beschränke man die Unterweisung hierin auf das, was gerade erforderlich ist; und da wir selbst der Mittelpunkt unserer ersten Gefühle sind, so sind unsere ersten Pflichten Pflichten gegen uns selbst. Rousseau will also alles, was Pflicht heißt, von den Kindern zuerst ferngehalten wissen, und doch ist er überzeugt, daß auf diesem Wege das Kind in der Sittlichkeit die besten Fortschritte machen wird, denn er steht auf dem Standpunkt, daß es erstens keine ursprüngliche Verderbtheit gibt, und daß zweitens das Kind manches Böse tun kann, ohne dabei mit Bewußtsein böse zu handeln. Da nun der Mensch bei ihm von Natur „gut" ist, so ist auch die angeborene Leidenschaft, Selbstliebe genannt, gut und nützlich; sie wird nur durch die Beziehungen, die man ihr gibt, entweder etwas Gutes oder Schlechtes. Gut, d. h. tugendhaft ist der erzogene Mensch, wenn sich seine Neigungen in Übereinstimmung bringen lassen mit dem wahren Werte der Dinge, mit der wahren moralischen Norm. Schlecht, d. h. lasterhaft wird dagegen der Mensch durch voreilige, eingebildete Mißgriffe seitens der menschlichen Umgebung, die mit dem Rechtsgefühl des Individuums in Widerspruch stehen. Hiernach sind es die eingebildeten Übel der Gesellschaft, die das Kind in sittlicher Hinsicht verderben. Aus diesem Grunde hält es Rousseau für widersinnig, zu den Kindern immer von ihren Pflichten, nicht von ihren Rechten zu sprechen. Damit jedoch der Zögling nicht glaube, besser als andere zu sein, zeige man ihm, wie er denselben Schwachheiten und Torheiten unterworfen ist wie seine Mitmenschen. Rousseau meint nun, daß das Böse seine ersten Wurzeln in der Schwäche des Kindes habe, und doch behauptet er, daß die Natur in jedem Alter ein Gleichgewicht zwischen Können und Wollen hergestellt hat, ja daß das Kind verhältnismäßig sogar „stärker als der Mann" sei, weshalb das fünfzehnjährige Kind den „Überschuß seiner Kraft" auf das Lernen und Arbeiten verwenden müsse. Hierbei macht sich aber Rousseau, ob bewußt oder unbewußt, einer Inkonsequenz schuldig.

Die einzige sittliche Lehre für Kinder ist also nach Rousseau:

„Tue niemandem Böses!“ Um dem nachzukommen, muß man sie nun möglichst isolieren; denn in der Gesellschaft zieht das, was dem einen zugute kommt, notwendig Böses für den anderen nach sich. Um das Kind zu einem moralischen Wesen zu erziehen, bedarf es mithin bloß der Hemmung und Abwehr kindlicher Schwächen, wie Laune, Bosheit u. dgl., kurz, der Bewahrung vor den Lastern! Darnach soll auch „Emile“ ein tugendhaftes Leben führen, doch weniger aus Liebe zu Gott und den Menschen, als vielmehr aus dem Grunde, weil bei einem solchen Leben die Ruhe des Gemütes gewahrt wird; und ebenso wird „Emile“ auch in Not und Gefahr nicht auf Gottes Hilfe verwiesen, sondern auf seine eigene Kraft, die deshalb schon in der Morgenfrühe des Lebens gestählt werden muß. Der Mensch muß selber denken und handeln lernen, damit er niemandes bedarf; hieraus erklärt sich auch, weshalb bei Rousseau das Unterrichtsobjekt nur Tatsachen, nie aber moralische Betrachtungen sind. Anders bei Comenius, der alles, also auch den Unterricht, auf Gott bezogen wissen will. Seine zahlreichen biblischen Zitate geben uns davon einen hinlänglichen Beweis. Nach ihm muß das Kind angeleitet werden, wenn es moralische Begriffe bekommen und den an ihn herantretenden Versuchungen widerstehen soll, obgleich auch er den guten Keim in der kindlichen Seele nicht leugnet; die Dinge, welche das Kind umgeben, können nach ihm nur den Grund zum Guten legen, nicht aber selbst das bewirken, was sittlich und fromm macht; denn nur, wenn vernünftige Geschöpfe konsequent und zielbewußt auf Kinderherzen einwirken, vermögen sie den Weg der Tugend zu wandeln. Sie sollen sich also daran gewöhnen, alles, was sie an Dingen hier sehen, hören, tun und leiden, stets zu Gott in mittelbare oder unmittelbare Beziehung zu setzen. Um die Erinnerung an Gott zu wecken und zu nähren, empfiehlt Comenius, wie im übrigen ja auch schon betont, das Lesen der heiligen Schriften; und alles, was aus der Schrift gelernt wird, soll auf den Glauben, die Liebe, die Hoffnung bezogen werden. Glaube, Liebe, Hoffnung sollen für die Betätigung gelehrt werden, denn praktische, nicht theoretische Christen will Amos Comenius heranbilden; und darauf zielt auch seine ganze Unterrichtsmethode hin. Infolgedessen hat er auch mit unermüdlichem

Eifer dafür gekämpft, daß die Schulen nach den echten Normen des echten und wahren Christentums umgestaltet werden sollen. „Die heilige Schrift", so sagt er, „paßt sich allen in gleicher Weise an, unterwirft sich den Kleinen und schickt sich in ihr Maß, indem sie dieselben mit Milch nährt, sie hegt und pflegt und alles tut, bis wir in Christo groß werden . . ." Comenius liefert eben, und das sehen wir so recht auch hier wieder, feste, positive Bausteine für den Bau der Kindesseele, indem er die religiöse Idee zum Ausgangs- und Mittelpunkt seiner Erziehungslehre macht, im schroffen Gegensatz zu Rousseau, welcher die religiöse Seite des Kindes in dieser Hinsicht völlig vernachlässigt. Er will, daß das Kind seinen eigenen Verstand gebrauchen lerne, keine Gebete hermurmele und nur mechanisch hinplappere, da sie die kindliche Fassungskraft weit übersteigen; denn im 15. Jahre weiß es ja überhaupt noch nicht, ob es eine Seele hat. Überhaupt ist Rousseau gegen jede zu frühe Verstandesaufklärung, weil sie nach seiner Ansicht zur Wortweisheit, aber nicht zur Einsicht führt. Von einer durch höhere göttliche Gesetze gebundenen Freiheit weiß das Kind ebenfalls nichts. Es vernimmt im Anfange noch nicht den Geist Gottes und fühlt sich deshalb auch durch keine Pflichten gegen Gott gebunden, ebenso wie es auch keine Pflichten gegen seine Mitmenschen hat und kennt. Das, was den Menschen zum Menschen macht, ist seine eigene Kraft, die ihm die Natur verliehen hat und die ihm auch den Weg zeigt, sich zu immer höherer Reinheit, zu einem Menschen im idealsten Sinne zu entwickeln, d. h. zu einem freien, moralischen und vernünftigen Wesen! Zudem unterliegt es für ihn keinem Zweifel, daß Gott den Menschen als freies Wesen geschaffen hat, weil es ihm ausschließlich nur darauf ankam, ihn als ein moralisches auf den Schauplatz der Geschichte zu stellen. Das Verhältnis der menschlichen Seele zu Gott prägt sich am deutlichsten an jener Stelle in seinem „Emile" aus, die mit dem Glaubensbekenntnis eines savoyischen Vikars beginnt. Im ersten Teile dieses Bekenntnisses gibt Rousseau eine Darstellung der natürlichen Religion, wie sie sich aus der Betrachtung der Natur ergibt. Er sucht zuerst bei den Philosophen Rat, prüft ihre abweichenden Ansichten und findet dieselben stark dogmatisch. Ihre Meinungsverschiedenheiten

erklärt er sich teils aus der Unzulänglichkeit des menschlichen Geistes, teils aus dem Hochmute, der der Menschennatur anhaftet. Nicht um die Wahrheit sei es jenen Männern zu tun, sondern nur darum, ihren Systemen Geltung zu verschaffen, gleichviel, ob dieselben mit der Wahrheit übereinstimmen oder nicht. „Wo ist" — so ruft Rousseau aus — „der Philosoph, der um seines Ruhmes willen nicht gern das menschliche Geschlecht täuschen würde? Wo ist derjenige, der, wenn er es sich auch nicht selbst einzugestehen wagt, einem anderen Ziele nachjagt als dem, sich auszuzeichnen?" Um der Wahrheit vollends auf den Grund zu gehen, nimmt Rousseau nun seine Zuflucht zu dem inneren Licht, das bekanntlich bei den Buddhisten sowie bei den Mormonen und anderen Sekten eine ähnliche Rolle spielt. Der also „Erleuchtete" stellt alsdann Vergleiche unter den Objekten seiner Empfindungen an und gelangt zu dem Resultat, daß sich ihm alle Gegenstände so darstellen, wie sie wirklich in der Natur sind, denn die Wahrheit liegt nach seiner Ansicht in den Dingen, aber nicht im Geiste. Nur was sich in dem unmittelbaren Gottesverhältnis geltend macht, will Rousseau als Glaubensgebot anerkennen; und da hat denn die große Frage, ob die Welt ewig oder geschaffen ist, ob es eins oder mehrere Prinzipien gibt, für ihn absolut keine Bedeutung; die Frage geht ihn nichts an. („Que m'importe!") „Ich glaube", sagt Rousseau, „erstlich, daß ein Mittel das Universum bewegt und die Natur belebt", zweitens, „daß eine nach bestimmten Gesetzen bewegte Materie lehre, es sei eine Intelligenz. Das Wesen, das da will und kann, das durch sich tätig das Universum bewegt und alles ordnet, nenne ich Gott." Für Rousseau ist demzufolge die natürliche Religion der unmittelbare Ausfluß des Gefühls, genährt durch die mittelbare Offenbarung, die dem Menschen aus der Betrachtung der Natur wird. In diesem Geiste soll sich bei ihm auch der Religionsunterricht gestalten; und damit das Kind nicht Vorstellungen aufnehme, mit denen es kein Urteil verbinden kann, soll „Emile" in einer positiven Religion überhaupt nicht erzogen werden. Aus diesem Grunde soll die religiöse Erziehung bis zu den Übergangsjahren aufgeschoben werden oder, was dasselbe besagt, erst dann erfolgen, wenn sich das Kind im vollen Gebrauche der Vernunft befindet,

damit es dann in den Stand gesetzt werde, eine seiner Vernunft entsprechende Religion zu wählen. Das Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars (dieser ist Rousseau selbst) könnte man als das Evangelium des Gefühls bezeichnen und die darin enthaltenen Glaubensartikel als Dogmen der natürlichen- oder der Vernunfttheologie, im Unterschiede von der Theologia revelata.

Rousseaus Stellung zur Religion ist aber auch in anderer Beziehung gekennzeichnet. Er betrachtet nämlich die Dinge nicht nur von der naturwissenschaftlichen, sondern auch von der historischen Seite, dabei aber immer natürlichen Eingebungen folgend. Für ihn ist das das Wertvollste an den verschiedenen Religionen, was allen gemeinsam ist, und das ist bei ihm das Verhältnis der menschlichen Seele zu Gott, gleichviel in welcher Form die Religion auch auftritt. Daher auch seine Betonung einer „Universalreligion". Dieser Grundgedanke bewog ihn, sich eifrig mit den heiligen Schriften zu befassen, allerdings mit großem Mißtrauen wegen der häufigen Entstellungen und Irrtümer, die darin enthalten sind. Handelt es sich doch bei ihm lediglich darum, sich den wahren Sinn der Offenbarung anzueignen, um den geistigen Gehalt mit dem des großen Buches der Natur zu vergleichen und in Übereinstimmung zu bringen, denn dieses spricht eine allen Menschen gemeinverständliche Sprache. Nicht darauf kommt es ihm an, was überall von allen geglaubt worden ist, denn das kann zum Seelenheile nichts beitragen, sondern vielmehr darauf, daß der Mensch einen Führer finde, der ihm den Weg zu Gott weise; und lediglich dazu dienen ihm die aus der Offenbarung stammenden Glaubensartikel, also nicht um der ewigen Seligkeit willen, denn von der Fortdauer der Seele nach dem Tode ist er ohnedies überzeugt.

Andererseits nun aber bedarf es, um zu einer Vorstellung von Gott zu gelangen, seiner Ansicht nach keiner philosophischen Systeme. Es genügt, die Wunder des Weltalls zu betrachten, um die Postulate der praktischen Vernunft: Gott, Tugend und Unsterblichkeit uns zum lebendigen Bewußtsein zu bringen. Es handelt sich bei ihm darum, einzusehen, daß der Glaube an Gott, die Unsterblichkeit der Seele und ewige Vergeltung, ein unmittelbarer Ausfluß des Gefühls ist und sich nicht durch trockene Ver-

standesoperationen ergründen läßt. Da wir nun aber nur mit Hilfe der Denkgesetze zu höheren Erkenntnissen gelangen können, so wendet sich Rousseau an die Vernunft. Diese ist nach seiner Auffassung kein Vermögen a priori, sondern entwickelt sich erst, nachdem andere Vermögen schon entwickelt sind. So versucht er denn mit ihrer Hilfe eine Welterklärung zu geben. Er wendet sein Auge auf die wundervolle Ordnung im Universum, forscht nach der Quelle, aus der alle Kraft entspringt, und gelangt schließlich zu der Annahme eines allweisen, allmächtigen und allgütigen Gottes. Auf diese Weise findet er auch einen Zusammenhang der natürlichen Religion mit der geoffenbarten. Rousseau hat also ebenso, wie vor ihm schon John Locke, versucht, die Vernunftgemäßheit des Glaubens zu beweisen. Während es jedoch nach Locke keine intuitive Gotteserkenntnis gibt, was schon daraus erhellt, daß er das Vorhandensein angeborener Ideen leugnet, gibt es eine solche für Rousseau, weil er ganz richtig die Existenz Gottes aus unserem Dasein schließt.

Somit haben wir gesehen, wie wesentlich verschieden beide Männer waren in der Wertung des kindlichen Lebens und somit in der Lösung der Aufgabe der Erziehung. Ich fasse nunmehr das Ergebnis meiner Untersuchung wie folgt zusammen:

Comenius.

Seine Leitsätze in dem Hauptwerke „Didactica magna", in welchem er eine vollständige Theorie der Erziehung aufstellt, entlehnt er der Natur und beleuchtet sie durch mannigfache praktische Beispiele. Um nun zu einem leichtfaßlichen Resultate, sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden, zu gelangen, entwickelt er seine lehrreichen Anschauungen auf deduktivem Wege, indem er von der Erkenntnis allgemeiner bekannter Tatsachen zu der Erkenntnis des Einzelnen und Besonderen fortschreitet. (Im Gegensatz zur Induktion.) So wenig nun auch dieser seiner Methode die Berechtigung abzusprechen ist, ebensowenig ist andrerseits zu leugnen, daß das umgekehrte (induktive) Verfahren für den Unterricht der Jugend Vorteile verschiedener Art mit sich bringt; ja in vielen Fällen der einzelnen Unterrichtszweige läßt sich das deduktive Verfahren erst auf induktivem Wege aufbauen,

so daß man letzteres Verfahren bei einer streng wissenschaftlichen Ausbildung wird nie ganz umgehen können. Und dies scheint mir auch ganz im Sinne des Comenius zu sein. Hat er nicht an der Entwicklung der Methode hervorragenden Anteil gehabt? Jedes Blatt der „Didactica magna“ lehrt seine Aversion gegen jedwede einseitige und oberflächliche Schulzucht, sowie ihm auch jede pedantische Strenge fernliegt. Er verwirft die Mannigfaltigkeit und Unvollkommenheit der seinerzeit herrschenden Methoden als für die Studien sehr verwickelt und für die Jugend verwirrend und lehrt, wie es möglich sei, in allem nach ein und derselben Methode zu unterrichten. Er zeigt eben, wie der Mensch zum Menschen gebildet werden soll. Dabei geht er bei der Untersuchung aller, selbst anscheinend belangloser Fragen konsequent und zielbewußt vor und gibt tiefgründige Erklärungen darüber mit Beispielen aus der belebten Natur. Worauf er aber immer und immer wieder hinzielt, ist die sittliche und religiöse Bildung des Menschen. „Denn darauf“, sagt dieser feinsinnige Gelehrte selbst, „wurde überall in den Schulen, auch in den Akademien, für die es sich doch geziemt hätte, an der Spitze menschlicher Bildung zu stehen, weniger geachtet.“ „Woraus aber erklärt sich das?“ — so folgert er weiter — „doch nur daraus, daß die Schulen die Frage, wie man richtig leben müsse, ganz außer acht lassen“. Und darin liegt nun des Comenius unstreitiges Verdienst, daß er nicht allein Mißstände des öffentlichen Schulwesens rügte und nach Kräften zu beseitigen suchte, sondern vielmehr, daß er frei von dem kirchlichen Dogmatismus in Verbindung mit der klaren ethischen Auffassung des Zweckes der Erziehung, mit der Anregung zur Umgestaltung der Schulen nach den Normen des reinen, unverfälschten Christentums allen Schulmännern vorangegangen ist und somit dem gesamten Unterrichts- und Erziehungswesen, das damals sehr im argen lag, zu seinem unbedingten Rechte verholfen hat. Andrerseits fällt uns aber auch bei näherer Betrachtung seiner Theorie ein großer Irrtum in die Augen. Es ist durchaus richtig, wenn er in der Natur den Schlüssel zur Lösung der Erziehungsfrage sucht, allein seine Interpretation des Naturbegriffs ist als eine verfehlte anzusehen. Die objektive Natur, aus der Comenius

seine Erziehungsmaxime ableitet, vermag nicht für das spezifisch menschliche Leben maßgebende Normen oder Prinzipien abzugeben; vielmehr sind diese in dem innersten Wesen des Menschen, in der menschlichen Natur selber zu suchen. Wenn aber Comenius für die eigenste Natur des Menschen die objektive Natur substituiert, so ist es nicht folgerichtig, unter der „Stimme der Natur" die allgemeine Vorsehung Gottes oder den unaufhörlichen Einfluß der göttlichen Güte zu verstehen, wie er dies tut. Konsequenter ist da entschieden Rousseau verfahren bei der Ableitung seiner Erziehungsgrundsätze auf psychologischem Wege aus der menschlichen Natur. Für ihn ist die „Stimme der Natur" das Gewissen. Comenius' Leistungen sind aber doch trotz alledem von bleibendem Werte, weil er zuerst es versuchte, von einem Prinzipe aus die gesamte Erziehungstheorie abzuleiten und systematisch aufzubauen, indem er den Spuren der Natur folgte und andrerseits die Pädagogik aus den Banden eines kirchlichen Dogmatismus befreite. Überall, aber besonders in seinem „Informatorium", zeigt sich diese würdevolle und freundliche Gestalt dieses Großmeisters der Pädagogik.

Rousseaus

Erziehungsmethode ist nur zu erklären, wenn man sie auf einen Widerspruch in seinem innersten Wesen deutet. Zu diesem inneren Zwiespalt gesellt sich dann auch noch der äußere, und, herausgerissen aus Familie, Gewerbe, Konfession und Staat, zwingen ihn die mißlichen Verhältnisse, sich in seine ihm eigentümliche Gedankenwelt zurückzuziehen und zu vertiefen, doch ohne sich dabei in mystische Spekulationen zu verlieren; aber sein ganzes Denken, Fühlen und Wollen schlägt jene extreme Richtung ein, die sich in seinen Werken einesteils als Einseitigkeit, anderenteils als Inkonsequenz kundgibt. Nichtsdestoweniger bildet sein subjektiver Naturalismus, der eine einseitige pessimistische Richtung annimmt, eine interessante und bezeichnende Analogie zu seinem Leben und Charakter. Nicht minder bezeichnend ist auch die Entwicklung seiner religiösen Ideen, die von den Pädagogen, so z. B. von Raumer, nicht immer gebührende Würdigung fanden. Rousseaus Stärke liegt nicht sowohl auf religiösem und rein philosophischem, als vielmehr auf psychologischem Gebiete, was aber freilich wohl teil-

weise aus seiner schwärmerischen Natur zu erklären ist. Der größte Irrtum in Rousseaus Lehre liegt wohl darin, daß er von der falschen Voraussetzung ausgeht, die menschliche Natur sei ursprünglich „gut“ und „rein“, hätte aber im Laufe der verschiedenen Kulturepochen einen sittenverderbenden Charakter angenommen. Durch die Entwicklung des zivilisierten Zustandes werde der Naturzustand untergraben. Wie aber nun kann die Grundtendenz des menschlichen Wesens mit und in dem Kulturleben, das doch offenbar einen Fortschritt in der Geschichte der Menschheit bedeutet, eine diametral entgegengesetzte Richtung einschlagen und mit der Zeit schlecht werden, wenn doch der Kern des Menschen gesund ist, oder, wie es im Anfange des „Emile“ heißt, „alles gut ist, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht“, und, wie ich hinzufügen möchte, alles gleichen Naturgesetzen gehorcht? Wir werden konsequenter verfahren, wenn wir uns auf den Standpunkt stellen, daß von Natur, d. h. von der Geburt an, der Mensch weder gut noch böse, sondern sittlich indifferent ist; mit dem Maßstabe des Guten oder Bösen darf er erst bei dem erwachenden Selbstbewußtsein gemessen werden. Ist der Mensch von Natur aber gut, so ist es unerklärlich, wie das Böse in ihm entstehen kann. Die Außendinge vermögen wohl Motive zum Bösen zu werden, nicht aber sind sie an und für sich böse; dieses besteht vielmehr nur in dem Verhalten des Menschen gegenüber den Dingen. Kommt also das Böse in den Menschen nicht von außen hinein und ist es ebensowenig von Natur bereits in ihm, so ist die Entstehung desselben einfach unmöglich.

Eng zusammen mit dem Wesen der menschlichen Natur hängt Rousseaus negative Erziehungsweise, die besonders im Hinblick auf die physische Entwicklung des Kindes von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist und daher große Anerkennung verdient. Nicht minder beachtenswert sind aber auch seine psychologischen Untersuchungen der Individualität, durch welche er eine Erziehungstheorie zu begründen sucht. Das Erziehungsbild, welches er in seinem „Emile“ entwirft, kann indes als Norm für den Erziehungsgang eines modernen Kulturmenschen nicht gelten, ebensowenig, wie sich ein einheitliches Erziehungsprinzip aufstellen läßt. Die Erziehung hat es eben weniger mit gottbegnadeten Zöglingen

nach Art eines „Emile“ zu tun, als vielmehr gerade mit von Natur aus vernachlässigten Individuen. Aber gerade in der Beseitigung individueller Auswüchse nimmt die Erziehung den ersten Anteil. Hier zeigt sich so recht die Macht der Erziehung durch Menschenhand (im Gegensatz zu der durch die Natur), indem nämlich hierbei jener Faktor eine so hervorragende Rolle spielt, der bei Rousseau für die Menschheit verhängnisvoll ist, die Kultur! Und damit kommen wir zum Schluß wieder auf die Kunst zurück, welche erst dann wirklichen Anspruch auf ihren Namen machen kann, wenn sie ihrer Aufgabe bis ins kleinste hinein vollauf gerecht wird, wenn sie nicht allein die Natur nachahmt, sondern sich zugleich auch über sie erhebt, sie gleichsam vergeistigt! Nur so vermag wahre Erziehung sich durchzusetzen und etwas auszurichten trotz aller natürlichen Schwächen, die dem Erziehungsobjekte (Zögling) anhaften. In seiner „Methodus novissima“ sagt Amos Comenius sehr treffend: „Die Kunst, Menschen zu bilden, ist keine oberflächliche, sondern eines der tiefsten Geheimnisse der Natur und unseres Heiles“. Comenius hat meines Erachtens das Wesen der Erziehung tiefer erfaßt, Rousseau dagegen das Wesen der menschlichen Natur! Auf der einen Seite haben wir das Ideal eines Kulturmenschen, auf der anderen das des Naturmenschen; daher sind denn auch beide Pädagogen so höchst heterogen.

Spezialdruckerei für Dissertationen, Robert Noske, Borna-Leipzig.

Lebenslauf.

Ich, Edwin Kaumann, evangelischer Konfession, preußischer Staatsangehörigkeit, wurde am 9. Juli 1883 zu Berlin als Sohn des Fabrikbesitzers Feodor Kaumann und seiner Ehefrau Anna, geb. Steinicke, geboren und besuchte seit Sommer 1904 nach bestandenem Abiturientenexamen die Universitäten Tübingen und Berlin, um mich dem Studium der Theologie und Philosophie zu widmen. Am 2. Juni 1908 bestand ich vor dem Kgl. Konsistorium der Provinz Brandenburg, d. h. in Berlin, die erste theologische Prüfung; im August und September des gleichen Jahres absolvierte ich in Cöpenick bei Berlin den sechswöchigen Kursus am dortigen Seminar. Hier stieg nun dank vielseitiger Unterweisung in der Pädagogik wie Psychologie, wo besonders die Herren Schulrat Dr. Renisch und Seminarlehrer Wehlan mir so manche Anregung gegeben hatten, der Wunsch in mir auf, auf dem Gebiete der Pädagogik, und zwar speziell in den Werken eines Amos Comenius, John Locke und Jean Jacques Rousseau, eingehender zu forschen und tiefer zu graben. Und in der Tat: während der ersten Hälfte meines Vikariats, die ich in Zielenzig (Neumark) bei dem von mir hochverehrten, jetzt zum Konsistorialrat in Posen ernannten Herrn Sup. Dr. Hoffmann verbrachte, gelang es mir auch, während der Zeit meiner Muße meine Dissertation zum Abschluß zu bringen. Die zweite Hälfte meines Vikariats absolvierte ich in Fürstenberg a. O. unter der Leitung des Herrn Sup. Müller, dem ich auch für so manche gediegene Aussprache, speziell über Herbart und seine Schüler, zu aufrichtigem Danke verbunden bin.

Bei alledem möchte ich dann aber auch zum Schlusse nicht verfehlen, Herrn Prof. Dr. Hensel-Erlangen Dank dafür zu sagen, daß er die in Schwachheit von mir angefertigte Arbeit, wie er mir selber sagte, mit gutem Gewissen der philosophischen Fakultät zur Annahme hat empfehlen können. Sein ganzes Wesen wie auch die meisterhafte Art seiner Prüfung werden stets mir in dankbarer Erinnerung bleiben.